

Libardo E. Pérez Díaz | *Editor*

Pensar en escuelas de pensamiento

Una aproximación interdisciplinar
y transdisciplinar



UNIVERSIDAD
DE LA SALLE

Educar para Pensar, Decidir y Servir

PENSAR EN ESCUELAS DE PENSAMIENTO

Una aproximación interdisciplinar
y transdisciplinar

Libardo Enrique Pérez Díaz
Editor



**UNIVERSIDAD
DE LA SALLE**

Educar para Pensar, Decidir y Servir

Vicerrectoría Académica
Coordinación de Currículo

2013

ISBN: 978-958-8844-08-4

Primera edición: Bogotá D.C., octubre de 2013

© Derechos reservados, Universidad de La Salle

Edición

Oficina de Publicaciones

Cra. 5 N.º 59A-44 Edificio Administrativo 3er Piso

PBX.: (571) 348 8000 Extensión: 1224

Directo: (571) 348 8047 Fax: (571) 217 0885

publicaciones@lasalle.edu.co

Compilador: Libardo Enrique Pérez Díaz

Dirección editorial

Guillermo Alberto González Triana

Coordinación editorial

Marcela Garzón Gualteros

Corrección de estilo

Irina Florián Ortiz

Diseño de carátula

Ediciones Unisalle

Diagramación

Andrea Julieth Castellanos Leal

Fotografías

José Javier Torres Ortega

Impresión

CMYK Diseño e Impresos SAS

Queda prohibida la reproducción total o parcial de este libro por cualquier procedimiento, conforme a lo dispuesto por la ley.

Impreso y hecho en Colombia

Contenido

Presentación	9
Nodos desencadenantes	
De la universidad transdisciplinar o de las escuelas de pensamiento	19
<i>Hermano Fabio Humberto Coronado Padilla, Fsc.</i>	
Una mirada desde la ventana de la complejidad	41
<i>Libardo Enrique Pérez Díaz</i>	
Nodos potenciadores	
El tránsito de la disciplinariedad a la transdisciplinariedad	71
<i>Eduardo Mancipe-Flechas</i>	
Diez tesis sobre las escuelas de pensamiento	89
<i>Sebastián Alejandro González Montero</i>	
Nodos interpelantes	
El desarrollo social en Colombia como oportunidad para la sostenibilidad hacia el siglo XXII	109
<i>Antonio Bernal Acosta</i>	
<i>Marleny Cardona Acevedo</i>	
<i>Jorge Dueñas Suaterna</i>	
<i>Luisa Fernanda Figueroa Olarte</i>	
<i>Jorge Alberto Gámez Gutiérrez</i>	
<i>Diana Janeth Lancheros Cuesta</i>	

Javier Polanía González
Carlos Sabogal Flórez

**Reflexiones para un programa de investigación
en pobreza, inequidad y desarrollo** 157

Alexander Cotte Poveda
Jairo Guillermo Isaza Castro
Julia Andrea Pineda Acero
Marcela Camacho Montoya
María del Pilar Buitrago Peña
Daysi Velásquez Aponte
Alex Leandro Pérez Pérez

Los libros de la buena memoria 229

Sebastián Alejandro González Montero
Adriana Otálora Buitrago
Jorge Alexander Ravagli Cardona

**La dimensión territorial del ser. Escenarios para la paz:
un país, una universidad** 257

María Isabel Tello Fernández
Hermano Diego Andrés Mora Arenas, Fsc.
Janiel David Melamed Visbal

**La tensión teoría-práctica: un desafío para la Universidad
de La Salle en el diálogo entre la nueva ruralidad,
la seguridad alimentaria y la política pública** 273

Jaime Ricardo Romero Prada
Natalia Sánchez Corrales
Carlos Fernando Parra Moreno
Francisco Javier Sepúlveda Cardona
Jesús Ortega Bolaños

Formación, constitución del sujeto y estética del desarrollo 301

Julio César Arenas Reyes
Víctor Fernando Marulanda Cardona
Juan Carlos Rivera Venegas
Eduardo Mancipe-Flechas

La salud pública, la cultura y el desarrollo comunitario desde la perspectiva universitaria lasallista	323
<i>Luis Carlos Villamil Jiménez</i>	
<i>Julio Cuartas Ochoa</i>	
<i>Rubén Darío Londoño Pérez</i>	
Ecodiversidad, bioética e investigación científica	359
<i>Andrzej Lukomski Jurczynski</i>	
<i>Ángela Cristina Zapata Lesmes</i>	
<i>Jaleydi Cárdenas Poblador</i>	
<i>Jorge Augusto Coronado Padilla</i>	
<i>Fabio Orlando Neira Sánchez</i>	
<i>Efraín Benavides Ortiz</i>	
Manifiesto para pensar en borrador	399
<i>Mario Ramírez-Orozco</i>	
<i>Yolanda Álvarez Sánchez</i>	
<i>Milton Molano Camargo</i>	
Autores	411

Presentación

*La necesidad de pensar solo puede ser
satisfecha pensando, y los pensamientos
que tuve ayer satisfarán hoy este deseo
solo porque los puedo pensar de nuevo*

Hannah Arendt

Pensar escuelas de pensamiento se corresponde de manera singular con el citado planteamiento de Arendt, principalmente porque la necesidad y la acción del pensar es una condición identitaria de las comunidades académico-investigativas universitarias y, particularmente, de los retos que se ha impuesto la Universidad de La Salle como nicho de pensamiento. También existe correspondencia en tanto la satisfacción del deseo de pensar escuelas de pensamiento solo puede lograrse en el discurrir del pensarlas y repensarlas, de pensar en-desde ellas al aprender a pensar mejor.

No obstante, y a propósito de atreverse a pensar, nos distanciamos de este pensamiento de la autora en que los pensamientos que se pretenden desde las escuelas aquí concebidas deben ser pensamientos útiles, no solo en cuanto a su esencia misma, sino también en cuanto a sus efectos como precursores de soluciones a problemas concretos del mundo de la vida.

Cuando se planteó la primera fase de este atrevimiento, surgieron muchos interrogantes que en su mayoría aún son vigentes. Una de las preguntas iniciales fue justamente: ¿se pretende con este proceso instituir por decreto un conjunto de “escuelas de pensamiento”?; afortunadamente este fue uno de los cuestionamientos que empezó a ceder rápidamente en su interpelación y se ha venido reconfigurando en uno nuevo: ¿el pensar escuelas de pensamiento se orienta a la generación de escuelas de pensamiento *per se* o son escenarios para aprender a pensar nuevos y cada vez mejores pensamientos?, ¿son dispositivos para generar pensamientos que

se reconozcan externamente como escuelas o son úteros para la formación del pensar?

La evolución de esta pregunta inicial tranquiliza, no porque elimine la inicial, sino porque la trasciende y se instala en lo que es el núcleo de esta iniciativa sobre el pensar en la Universidad de La Salle. El texto que tiene en sus manos es solo una muestra de lo prolijo que puede llegar a ser el proceso que le ha dado origen; cada uno de los segmentos que lo configuran como unidad diversa son evidencias de la pertinencia que acompaña a las últimas preguntas. No son respuestas a esas preguntas, sino indicios de un pensar colectivo, heterogéneo, divergente, naciente en cuanto original, pero con señas de arrojo, de atrevimiento, de riesgo, de reconocimientos y discrepancias frente a lo ya pensado.

Este libro de ningún modo puede entenderse como la respuesta a las preguntas anteriores, pero sí se configura como una muestra de las múltiples entradas a la compleja oportunidad de transitar por pensares que, en su construcción, van generando aprendizajes significativos que, a su vez, los desestructuran al ser mejor pensados y repensados por los aprendices del pensar. En este contexto, quizá uno de los más complejos aprendizajes que nos pone a pensar es la *rizomática* y para nada simple condición autodeterminada del pensar en colectivo y del pensar desde la diversidad; del pensar deliberadamente en sintonía con los otros co-pensantes sin que ineludiblemente se deban encontrar en el mismo dial.

En correspondencia con lo expresado, el texto se estructura a partir de un conjunto de secciones imbricadas que en el devenir del proceso se asumieron como nodos problematizadores. De este modo los dos primeros segmentos forman parte de lo que podríamos denominar nodos desencadenantes, estructurados a partir de las siguientes preguntas: ¿Cuáles son las condiciones previas requeridas para que las escuelas de pensamiento sean una idea generadora de espíritus científicos, innovaciones y emprendimientos?, y ¿cómo aportaría una mirada desde la complejidad en la construcción de una cosmovisión interdisciplinar y transdisciplinar que potencie el pensar escuelas de pensamiento?

La primera problematización está referida a la tensión de asumir la universidad desde una perspectiva tradicional-pasiva-reproductora versus la apuesta por una institucionalidad entendida como centro de pensamiento, de innovación, como laboratorio de ideas. Así, Coronado F. se aventura en un análisis que parte de la cotidianidad, la toma como pre-texto, y le permite

tomar un curso de acción desde la noosfera para poner en tensión la investigación y las escuelas de pensamiento como precursoras de tres “espíritus” determinantes en el ámbito del pensar y de la praxis.

Los espíritus científico, de innovación y de emprendimiento son retomados por el autor para mostrar un interesante encadenamiento entre la construcción rigurosa de conocimiento a partir de la investigación, el desarrollo de la capacidad inventiva para generar nuevos productos materiales o simbólicos y la tenacidad que implica retomar los productos del intelecto y convertirlos en empresas transformadoras de bienes intangibles, en productos tangibles que resuelven problemas cotidianos. Todas estas aristas luego son revisadas a través de un acercamiento a lo complejo y a lo transdisciplinar como alternativas al pensamiento unidireccional y monológico que permea el mundo académico.

El segundo segmento de los nodos desencadenantes se enuncia como “Una mirada desde la ventana de la complejidad”. Aquí se hace una reflexión sobre algunas características del proyecto Pensar en Escuelas de Pensamiento, se cuestiona el lugar de la universidad como centro de reproducción a ultranza y se asume como ente interpelador del mundo social en el que se inscribe, a partir del reconocimiento de la importancia del construir colectivamente y desde la diversidad.

En consecuencia, y dado el giro del proceso hacia lo interdisciplinar y lo transdisciplinar, se propone una secuencia analítica respecto a una postura que cuestiona, pero al mismo tiempo reconoce lo disciplinar, explicita una manera de entender lo interdisciplinar y lo transdisciplinar más allá de un simple asunto de orden metodológico y, finalmente, aprovecha la complejidad de los diferentes niveles de la realidad para ponerla al servicio de la construcción de los objetos de conocimiento contruidos desde las cosmovisiones interdisciplinarias y transdisciplinarias. En todo este recorrido se enfatiza la importancia del pensar, de pensar desde las escuelas, de pensar más allá de las disciplinas como única opción y de pensar y construir las distintas realidades superando la unidimensionalidad de los fenómenos que las constituyen y transconstituyen.

En seguida, el lector encontrará un nuevo eje problémico que en el contexto del proyecto se entiende como eje potenciador; aparece, entonces, una nueva apuesta por relacionar lo disciplinar, lo interdisciplinar y lo transdisciplinar; Mancipe hace una lúcida disertación en torno a los modos y las condiciones del tránsito progresivo desde lo disciplinar hacia

lo transdisciplinar, no desde las rupturas, sino desde las cooperaciones y el reconocimiento de la condición poliédrica de distintas y diversas realidades.

El autor se pregunta ¿qué significaría transitar de la disciplinariedad a la transdisciplinariedad, en el propósito de construir condiciones para la generación de escuelas de pensamiento?, y a continuación se arriesga a construir una perspectiva relacional sustentada en un enfoque hermenéutico-analógico entendido como un diálogo de saberes y prácticas en favor del abordaje de la tensión unidad-diversidad y sus relaciones con las transiciones de lo disciplinar a lo interdisciplinar y de esto a lo transdisciplinar. En el contexto de este cometido, el profesor Mancipe deja ver siempre la importancia de esta noción sistémica en la agencia de un proyecto como el de las escuelas de pensamiento.

A continuación, podrá disfrutar de una mirada panorámica que, aun cuando se introduce humilde, da cuenta de un gran rigor en la construcción textual, así como de una actitud proactiva y deliberante que respecto a la pregunta ¿cuáles son las características esenciales de una gestión orientada hacia la creación de condiciones para generar escuelas de pensamiento desde una perspectiva interdisciplinar y transdisciplinar?, propone diez tesis interpeladoras y congruentes. Pero antes, como muestra de un amable espíritu crítico y a modo de enmienda que a la postre viene a ser una precisión, se replantea el interrogante en términos de: ¿qué hace falta para el nacimiento y el sostenimiento de las escuelas de pensamiento?

Las diez tesis, que además se precisan mejor como retos, están referidas a un conjunto de aspectos que competen al ámbito institucional como ente que se concreta en las interacciones de los sujetos constituyentes de tal entidad, es decir, el todos ahí. La primera tesis se refiere al pensar desinteresadamente, que en realidad no trata de un des-interés por sí, trata esencialmente de un apropiarse del disfrute del proyecto como aspecto esencial del proyecto vital, trascendiendo las lógicas del consumismo desenfrenado.

Otros aspectos claves de estas tesis tienen que ver con la construcción de otros espacios, con la disposición de posibilitar la emergencia de nuevos, alternativos y fecundos escenarios que potencien el pensar y el actuar. También aparece la libertad como condición *sine qua non*, representada en una especie de libre albedrío producto de la deliberación; se nota la presencia del denominado *outsiders* como representación de la humildad que acota un suspender-se para suspender múltiples dimensiones de la realidad, es decir, para repensar-se y repensar. Se alude al reconocimiento del constructivismo

como reconocimiento amable de la voluntad del intelecto creativo; al acontecimiento como indispensable expresión de la inmanencia de la experiencia que existe históricamente, pero que se trans-estructura con el pensamiento; a la experimentación que entendida como atrevimiento fraterno permite correr el riesgo de arriesgarse hacia lo nuevo y significativo; a los grupos que, quizá, más que grupos seguramente evolucionarían a equipos, a familias cuyo mayor valor es la fraternidad de la construcción en la diversidad; a la tradición, que como un paciente inquilino está siempre disponible para cuando decidamos dejarnos acompañar por ella, y, claro, a la acción, pero como capacidad desde sí y con otros síes para transformar-se y transformar.

En un tercer aparte, el libro contiene los productos del trabajo realizado por los equipos interdisciplinarios en esta fase del proceso. Este nodo problematizador se ha nombrado como *nodos interpelantes* y el lector encontrará que son un conjunto de producciones muy diversas, pero que, al mismo tiempo, desde la mirada intervencional que caracteriza los fenómenos complejos, cuentan con una serie de conexiones rizomáticas e interestructurantes.

En primer lugar, se puede registrar el trabajo titulado “El desarrollo social en Colombia como oportunidad para la sostenibilidad hacia el siglo XXII”. Este producto del pensar colectivo se configura como uno de los primeros acercamientos interdisciplinarios a lo social desde una postura analítica referente a las categorías de desarrollo, eficiencia y sostenibilidad, entre otras. Se hace un primer intento de acercamiento al contexto colombiano y su perspectiva de desarrollo, como oportunidad para valorar la importancia de la sostenibilidad en la perspectiva del siglo XXII.

Luego, aparecen en escena las “Reflexiones para un programa de investigación en pobreza, inequidad y desarrollo en la Universidad de La Salle en torno a las escuelas de pensamiento”. Este aparte del texto da cuenta de una rigurosa revisión teórica respecto a las diferentes escuelas sobre el estudio del desarrollo y las analiza en función de su relevancia respecto a la pobreza y a la inequidad, y se sugiere la necesidad de abordar estos procesos desde diferentes disciplinas. La reflexión se contextualiza, luego, en la Universidad de La Salle y se destacan los aportes más relevantes de cada unidad académica, según los integrantes del equipo. El propósito esencial que se destaca es el de mostrar caminos posibles para continuar los desarrollos en este campo.

A continuación, se encadenan estos aportes con la presentación de “Los libros de la buena memoria”, un conjunto de pensamientos que se introducen y que proponen una tensión interesante entre la violentología y la pazología,

esta última se propone como alternativa en un contexto como el colombiano que tanto lo necesita. Seguidamente, el texto nos introduce en un riguroso cuerpo teórico que da cuenta de los constituyentes esenciales, de la complejidad y los efectos de los vínculos con el pasado, de la buena memoria, del olvido, del efecto de los intereses en estos productos de la cultura y del comportamiento humano.

Se aborda, también, la discusión de la religión como escenario de constitución de memoria cultural y como posibilidad mediadora en un buen vivir, si deliberadamente así se asume en el contexto de lo que se nombra como el destino y siempre que se superen las manipulaciones históricas. Así se retoma el asunto del territorio, en relación con la memoria y la historia, como posibilidad en los procesos democráticos y constructores de paz.

Desde este transcurrir, se pueden tender algunos puentes con las “Aproximaciones conceptuales para dimensionar el papel del territorio en el advenimiento de un proceso de paz: el papel de la Universidad”. Estos pensamientos se originan en el acuerdo del carácter territorial del “ser humano”, una idea que es utilizada acertadamente para explicar aspectos importantes de la historia del conflicto colombiano. Se enfatiza en que la paz se vincula directamente con las realizaciones en el territorio.

A partir de la documentación y la amplia explicación de cada una de las nociones fundamentales expresadas, este equipo se arriesga en torno a la pregunta por el papel de la universidad colombiana en una formación que si bien no puede dar garantías, sí se inscriba de manera deliberada y decidida en el compromiso de ayudar a constituir ciudadanos capaces y dispuestos a contribuir en la construcción de una mejor sociedad, que aporten a la sostenibilidad en toda su extensión y, por supuesto, que sean protagonistas en el nacimiento de una cultura de paz. Todas estas expectativas se vinculan estrechamente con el horizonte de sentido de la Universidad de La Salle y las condiciones de singularidad de su proyecto educativo.

Yendo al ámbito de lo rural como escenario determinante en el futuro del país, pero asimismo, como una de las muestras de cuán alejados y de espaldas al campo hemos estado cultural y políticamente hablando, otro de los equipos que tomó el riesgo de este caminar juntos en la incertidumbre nos plantea “La tensión teoría-práctica: un desafío para la Universidad de La Salle en el diálogo entre la nueva ruralidad, la seguridad alimentaria y la política pública”. Centra su atención en un ejercicio de profundo discernimiento en torno a cada una de estas categorías de análisis y establece conexiones

típicamente complejas con las problemáticas sociales y un conjunto de posibles estrategias orientadas hacia su solución.

Sus pensamientos los imbrican desde el abordaje epistemológico como soporte del conocer de cierta manera; lo económico como componente fundamental del desarrollo, pero entendido de forma alternativa a la tradición economicista; el factor de lo social centrado en la importancia, el sentido y las garantías que deben tener los conglomerados humanos, y lo cultural y lo político como bisagras que en el marco de la gestión de las prácticas socio-culturales devienen en tensiones o posibilidades del crecimiento centrado en la calidad del ser humano como sujeto-propósito y no medio del desarrollo, como protagonista y beneficiario de la sostenibilidad de los sistemas de producción, de los recursos genéticos y su importancia en el mantenimiento de condiciones medioambientales equilibradas, de la constitución de empresas humanas solidarias y, en general, de todos los productos de la cultura y los bienes de la naturaleza.

Como se puede ver, estamos frente a un conjunto de evidencias de un proceso embrionario en estado de gástrula, cuyas células pluriipotenciales permiten observar un futuro promisorio, optimista y lleno de múltiples posibilidades que, desde la diversidad, la asunción de cosmovisiones interdisciplinarias y transdisciplinarias, abordarán las complejidades de los mundos y las realidades aprovechando el motor de la incertidumbre.

No obstante, lo más importante es que estamos embarcados en una nave que acaba de zarpar y que vamos terminando de construir en el camino que vamos construyendo y, por tanto, esta nos sumerge en un viaje preñado de posibilidades, lleno de opciones enriquecidas por la incerteza y la confianza en ella como aderezo en la disposición de construir y reconstruir permanente y consecuentemente. A partir de lo anterior, uno de los mayores retos es disponernos a continuar construyendo este experimento, y esperamos que la lectura que usted se ha dispuesto a realizar se configure como parte de él.

Libardo Enrique Pérez Díaz
Coordinador Oficina de Currículo

Nodos desencadenantes

De la universidad transdisciplinar o de las escuelas de pensamiento

Hermano Fabio Humberto Coronado Padilla, Fsc.

*La sabiduría es luminosa y eterna,
la ven sin dificultad los que la aman,
y los que van buscándola, la encuentran;
ella misma se da a conocer a los que la desean.
Quien madruga por ella, no se cansa:
la encuentra sentada a la puerta.*

(Sabiduría 6, 12-14)

La serie *Apuntes de conferencias* llega a su final. Esta es la número diez. Es la última. Escrita como las otras nueve, con las mañas propias de todo aquel que ejerce el oficio de escritor. Y a quien usted ahora lee, no es la excepción. A propósito de mañas para escribir, Juan Carlos Iragorri en su libro-entrevista con motivo de los treinta años de la revista *Semana*, le pregunta a Felipe López: “¿Su mayor defecto como periodista?”, y este responde: “Es muy difícil ser periodista sin escribir a mano, ni a máquina, ni en computador. Lo único que sé es dictar. Imagínese el problema”; tal maña la heredó de su padre, el ex presidente Alfonso López Michelsen, quien dictaba a su secretaria todos sus escritos.¹

Pues nada parecido a como el suscrito escribe. Cuando todo está bien pensado, investigado, consultado y leído, viene el verdadero lío, escribir sin mediaciones. Aun cuando el médico me prohibió las bebidas negras, entre ellas el tinto, es la única parte de la receta a la que poco le hago caso. No puedo escribir sin un par de pocillos de buen café, ver humeante el tinto y saborearlo, es muy estimulante. Nada mejor que tener al lado del computador el arrume de libros, artículos, recortes de periódicos, la libreta de apuntes

¹ Al respecto se pueden consultar: Juan Carlos Iragorri, *Felipe López el hombre detrás de la revista Semana* (2012), y Alfonso López, *Mis memorias* (2009).

y, por supuesto, un delicioso tinto. Contravengo la orden médica haciéndole trampa, me acuerdo de mis abuelos quienes llegaron a una edad avanzada, mi abuela materna murió a los 106 años, fueron empedernidos consumidores de tinto. Entonces, esa herencia de longevos, es el mejor conjuro para los temores de no hacerle caso al doctor de turno. Para los que les gustan las estadísticas, como mínimo por cada dos páginas escritas se desaparecen tres tintos. Lo malo es que se le refina a uno el gusto, y no siempre hay a la mano un buen café regional como el colombiano Gualilo de las tierras santandereanas, o el Evolution, de las islas Galápagos ecuatorianas. Entonces a contentarse con los industriales Café Sello Rojo o Éxito, que como decía mi abuelo “saben a jugadura de rifles”. Dejémosle a los críticos del arte escribir si lo exótico de la procedencia de los cafés influye en la calidad de lo escrito o viceversa; si la ordinariez del café produce páginas mediocres, que nunca debieron ver la dignidad del impreso y la publicación.

Pero no crean que la maña de la taza de café funciona siempre. Por más que sea un excelente Juan Valdez o un Oma, no siempre obra el milagro frente a las páginas en blanco del computador. No brota ni una frase mediocre o medianamente bien escrita. Entonces ¿qué hacer? Le regalo el secreto. Se lo aprendí a un viejo profesor italiano que tuve durante mis años de estudio en Europa. Sostenía que para redactar una excelente tesis doctoral había que hacer dos cosas: la primera, pasársela del estudio a la biblioteca y de la biblioteca al estudio la mayor parte del tiempo; y la segunda, salir a pasear la tesis por la ciudad. Concluía la receta, medicando que entre abundantes dosis sentado leyendo y otras tantas vagando por la ciudad pensando, había que alternar con sendas horas de disciplinada escritura, escribiendo, escribiendo y escribiendo. No sé a cuántos doctorandos les he contado este cuento. No sé si sirva para hacer una tesis doctoral, pero sí le puedo asegurar que funciona cuando se trata de escribir un artículo, una ponencia o un capítulo de un libro; para esos momentos en que no se logra producir ni siquiera un párrafo.

Para caminar las ideas toda ciudad sirve, pero hay lugares de lugares en la urbe. En Bogotá, por ejemplo, es un excelente lugar todo el centro histórico, en especial La Candelaria y sus alrededores. Bueno, por lo menos a mí me funciona. De tanto recorrerla por todos sus rincones, paseando cada texto que he escrito, he llegado a sacar mis conclusiones. Entre ellas, el que no todo lugar sirve, La Candelaria y aledaños sí, pues es una colcha de retazos de todas las épocas y de todos los estilos arquitectónicos. Tal vez eso es lo que hace su encanto. Un desorden bien ordenado de espacios y construcciones de lo más variado que pueda haber. Tal vez por eso es inspirador para un

escritor. No es la horripilante monotonía de los centros comerciales, casi que todos hechos como fotocopias, o esos barrios o lugares llamados modernos de la ciudad, donde prácticamente todo fue construido en serie, por unos planificadores y urbanistas insensibles que han saturado la ciudad de casas y edificios feos e invivibles. No tienen ni historia ni patrimonio, son insípidos, no saben a nada. Administraron el espacio de la ciudad con una completa falta de imaginación.

Si está escribiendo una tesis doctoral o algún artículo ensaye el consejo de sacarlo a pasear, pero por un lugar inspirador de la ciudad. Cuando regrese y se siente frente al computador, las páginas brotarán una detrás de otra. Se lo aseguro. ¡Ahh!, olvidaba decirle, hay que hacerlo como lo dicen las agencias de turismo, *Candelaria by day* o *Candelaria by night*, Candelaria de día o Candelaria de noche. Son igualmente inspiradoras.

Pero cuando ni los tintos ni el caminar sin rumbo por la ciudad funcionan —como el estribillo de la canción de Piero “las manos en el bolsillo, caminando por el parque, con el libro bajo el brazo, andaba silbando bajo [...]”— entonces no hay de otra, toca alejarse de la gran urbe. Por lo menos yo armo viaje a Sasaima, específicamente a La Isla, la finca experimental de la Universidad, y entre amaneceres y atardeceres, encerronas escribiendo de día o de noche y caminatas por los naranjales o los caminos de las montañas vecinas, oyendo y viendo la diversidad de aves del lugar, la inspiración de que llega, llega. Y salen de una las doce, quince o veinte cuartillas de que consta el escrito. Y se regresa uno a la asfixiante capital, contento de haber culminado el escrito, a seguir con el estrés cotidiano.

No me pregunten ahora cuántos tintos consumí, cuántas horas duré vagando por La Candelaria o cuántas veces me pegué la rodadita a La Isla para redactar finalmente esta última entrega de la serie. Si llevara la cuenta, no hubiera escrito ni una página. Es un ritual muy personal, no programado, natural y espontáneo. Pero de que funciona, funciona. Moraleja: “dime qué mañas tienes y te diré cómo escribes”.

He comenzado contándoles todas estas cosas, porque en cuestiones de la combinación del trinomio universidad-transdisciplinarietà-escuelas de pensamiento, la atmósfera de trabajo que se logre crear es lo definitivamente importante. De lo que se trata no es de sufrir por el parto de dar a luz algo nuevo y distinto, sino de experimentar el gozo de descubrir y construir como equipo y el deleite de comunicarlo a los demás. Una tara de la educación universitaria colombiana es que siempre ha hecho más énfasis en el estudio-investigación como sacrificio que como placer, nos hemos

quedado más con el “ganarás el pan con el sudor de tu frente” que con el “y vio Dios todo lo que había hecho: y era muy bueno [...] Y bendijo Dios el día séptimo y lo consagró, porque ese día Dios descansó de toda su tarea de crear”. Extrapolando esta idea inspiradora del Génesis, podríamos afirmar: *dime cuánto gozas intelectualmente y te diré cómo piensas una escuela de pensamiento*, o esta otra: *dime cuántos tintos te tomas y te diré cómo marcha tu escuela de pensamiento*.

Avanzando por la segunda etapa

Nos encontramos en una segunda fase de esa idea generadora que hemos llamado *escuelas de pensamiento*. Seguimos transitando por el sentar las bases de tal construcción. El Evangelio nos regala la imagen de la casa construida sobre arena o sobre roca, solo esta última logra resistir a los embates de la furia de la naturaleza; de igual manera nos hemos propuesto comenzar la edificación de las escuelas de pensamiento con basamentos sólidos, fuertes, podríamos decir antisísmicos. En una universidad esto significa acudir en primera instancia al recurso del pensar riguroso y de la imaginación creadora, al apoyo colaborativo de sus profesores, científicos e investigadores, y al cúmulo de sabiduría y experiencias de sus comunidades académicas. Con su aporte entusiasta los cimientos se perfilarán lo suficientemente fuertes para erigir lo que anhelamos.

Así como los laboratorios son los lugares para aprender el trabajo en equipo, para la resolución de problemas y para la creación de innovaciones, el campus universitario es como un gran laboratorio generador de escuelas de pensamiento, hábitat natural de los creadores de escuelas de pensamiento y educador de los futuros creadores de escuelas de pensamiento. El lugar más chévere para la inteligencia creadora. Es por ello que la segunda etapa se planeó como un ejercicio cooperativo de búsqueda interdisciplinar y transdisciplinar, pesquisa en un doble sentido: de su comprensión conceptual- epistemológica y de su operatividad metodológica. Para lograr tal propósito, adoptamos la metodología *conferencias de consenso*,² adaptando sus grandes lineamientos.

² Metodología de origen danés para la toma de decisiones de interés público o de política pública, con la participación de ciudadanos, expertos, asesores, medios de comunicación y el Parlamento. Se encuentra, al respecto, amplia cibergrafía ingresando a un motor de búsqueda en Internet con las

En consecuencia se dan cuatro pasos: el primero, *un vivencial*: profesores de distintas profesiones y disciplinas que trabajan juntos de forma sistemática. El segundo, *un abordaje múltiple*: una mirada a las escuelas de pensamiento desde la combinación de distintas disciplinas, una hibridación de conocimientos tomando como punto de partida la hibridación de personas, es decir en grupos interdisciplinarios. El tercero, *reflexión centrada en nodos problemáticos transdisciplinares*: entendemos por nodo problemático una situación identificada por el colectivo, que expresa el aquí y ahora de la realidad, y que demanda del mismo el ser estudiada, analizada y resuelta de manera holística; abordar un nodo problemático conlleva una mirada positiva y optimista de la problemática detectada, a la vez que darle una solución creativa, dinamizadora de nueva vida y proyectos. Estos tres pasos son en sí mismos una experiencia difícil pero estimulante, no debemos olvidar que es lo propio de quienes roturan un camino novedoso.

El cuarto paso, una vez que cada equipo interdisciplinar formula su nodo problemático en forma de pregunta problematizadora transdisciplinar, procede a concretar sus discusiones y reflexiones en *un documento*. Se tiene, entonces, una jornada donde todos los equipos socializan sus resultados, reciben retroalimentación por parte de sus pares, y el equipo de observadores participantes realiza los reflejos que considera convenientes. Finalmente todos reelaboran sus documentos en su versión definitiva. Los observadores participantes preparan una síntesis a manera de conclusiones y recomendaciones. El resultado de las *conferencias de consenso* es publicado en un libro con destino a la comunidad académica universitaria, con el fin de compartir el camino.

Para el caso de la presente reflexión el nodo problemático quedó formulado con la pregunta: ¿cuáles son las condiciones previas requeridas para que las escuelas de pensamiento sean una idea generadora de espíritus científicos, innovaciones y emprendimientos? La planteamos así pues somos conscientes de que toda universidad, facultad o programa requiere con urgencia de *factores diferenciadores* para su sobrevivencia en el tiempo. Aquellos *plus* que han caracterizado desde siempre a universidades como Bolonia, Oxford,

palabras clave “conferencias de consenso” o “conferencias ciudadanas de consenso”. Recomendamos el texto *El modelo de las conferencias de consenso y su implementación en los museos y centros de ciencia*, de Tania Arboleda.

París, Salamanca, Berlín o Harvard, los cuales les han permitido mantenerse vigentes y a la vanguardia en determinados campos del conocimiento.

En concreto, nuestra Universidad de La Salle no es ajena a tales escenarios que desafían las mejores previsiones de futuro, ya que nos encontramos inmersos en un ambiente creciente de competencia proveniente de las diferentes propuestas universitarias, sean las propias de nuestro país, centenarias algunas, otras de más reciente creación y, sin duda alguna, las que se originan de las universidades virtuales o de las universidades corporativas globales. La historia enseña que solo han pervivido en el tiempo aquellas que lograron implementar las mejores estrategias para la invención y la originalidad en nichos específicos de las ciencias y profesiones. No sobra recordar que, tal como ocurrió en los inicios de las primeras universidades, los estudiantes de hoy y de mañana ingresarán a aquellas universidades donde se encuentren con la frontera del pensamiento, con las creaciones más ingeniosas del pensamiento humano, donde puedan intercambiar cara a cara con los mejores maestros para escucharlos y aprender con ellos.

Pensar las escuelas de pensamiento

Suena redundante, pero hay que empezar por ahí. Esta segunda etapa en cierta manera no es operativa, sino imaginativa. Pensemos en términos de idearios. ¿Qué significa hablar de escuelas de pensamiento en la Universidad? Lo evidente salta a la vista, alguien habla mucho de algo cuando carece de él, pongamos como ejemplos la paz en Colombia o el no tener dinero. Tras el hablar y hablar de paz y de cómo conseguir dinero, lo que se oculta es un anhelo inconsciente de esperanza de que algún día sí se obtendrán. Nos reunimos nuevamente para hablar de escuelas de pensamiento, la conclusión es meridiana, atravesamos por unos tiempos de su escasez, pero debemos mirar hacia adelante, imaginar formas distintas y preguntarnos: ¿qué queremos y por qué lo queremos? ¿Qué alternativas tenemos? ¿Qué hacer? Ya que deseamos que en el futuro las escuelas de pensamiento sean una realidad.

Pero hay más. Por el mero hecho de plantearnos la posibilidad de su existencia y sentido, se renueva la conversación académica, oxigenando rutinas y somnolencias; se suscita el deseo de una sana emulación con aquellas universidades que ya lo lograron. A propósito, ser generadora de escuelas de pensamiento es ser universidad de verdad. Entonces, se trata de recuperar algo que le es connatural, ser hábitat de ámbitos de creación, de

los cuales otros se han apropiado tales como empresas, corporaciones, por citar algunos ejemplos. No sería otra cosa que subirnos en el tren del futuro correcto, el expreso de lo nuevo. Si bien la universidad es patrimonio de una nación, en cuanto hace parte de su memoria y tradición, pensar para ella en nuevas posibilidades, caso que nos ocupa, las escuelas de pensamiento, es una inversión de largo plazo, de la cual usufructuarán las generaciones futuras.

Pensar las escuelas de pensamiento en la Universidad es de entrada no confundir dos planos diversos pero complementarios. De un lado la investigación y del otro las escuelas de pensamiento. Son dos ámbitos de acción igualmente potenciadores del hábitat universitario, en especial de eso que todos conocemos como el *espíritu científico*, es decir, la búsqueda del saber con método riguroso, el estudio sistemático de la naturaleza, de la sociedad y del humanismo, el desarrollo de la inteligencia y la creatividad en su grado más alto. Desde otro punto de vista, la gestión de la investigación y de las escuelas de pensamiento son también dos campos de intervención dinamizadores del campus universitario en cuanto a eso que todos denominamos como *espíritu innovador*, a saber, ese ambiente permeado de inventiva permanente, donde las personas se destacan por su talento descubridor y su competencia para ser originales en las ideas, los productos y los procesos, ese clima donde los equipos fomentan el ingenio y la imaginación sin límites de ninguna naturaleza. En este mismo orden de ideas, entre investigación y escuelas de pensamiento se da una convergencia e imbricación en torno al *espíritu de emprendimiento*, propio de quienes logran traducir una idea o una invención en una empresa productiva y generadora de empleos, de quienes hacen de la transferencia del conocimiento la oportunidad de creación de nuevas industrias.

La frontera se delimita si comprendemos desde el inicio que la investigación es uno de los medios para llegar a la generación de escuelas de pensamiento; el músico no siempre investiga en música, crea música; el administrador no siempre pesquisa teorías y estrategias, gerencia con un estilo particular una empresa. Hacen escuela. En consecuencia, ¿además de fomentar la investigación, de cuáles otros medios podríamos disponer? La respuesta es múltiple pues depende de cada profesión y disciplina, no es lo mismo el camino que se transita en el cine, en la literatura, en la ingeniería o en la economía para llegar a hacer escuela. Más aún, se puede llegar a ser un virtuoso del piano como intérprete de las sonatas más famosas, y nunca llegar a ser capaz de componer una nueva. El aserto es válido para todas

las carreras y ciencias. De todas maneras les proponemos como un primer ejercicio de diálogo interdisciplinar, el que desde cada profesión se reflexione cómo desde esa área del conocimiento se crean escuelas de pensamiento, vale la pena compartir informalmente tales disquisiciones. Entre tanto, para enriquecer la discusión, exponemos a continuación tres posibles caminos que son rutas comunes a todos en el empeño de sentar las bases para hacer emerger escuelas de pensamiento en la Universidad.

El primero es convertir la experiencia profesional acumulada en teoría. En las construcciones el uso del ladrillo o la piedra, después de muchos años de trabajar con ellos, de experimentar sus múltiples posibilidades, puede aportar a quienes han hecho de ese material su referente principal toda una sabiduría, que incluso ha podido ser llevada al nivel de arte y maestría de excelencia. Como en la Antigüedad, ese saber valioso acumulado puede pasarse de un equipo a otros por simple práctica cotidiana en el terreno. Pero, como ocurre muchas veces, desaparecen los maestros de tal pericia, y con ellos se van para siempre esos saberes. No forjaron escuela si de sus aprendices no hicieron discípulos, o si no llevaron todo ello a la teoría vertida en ejercicios escriturales o publicaciones. Los saberes populares se tornan en ciencia si alguien los vuelve escuela de pensamiento, es decir, saber nuevo, que queda registrado para la posteridad, y que puede ser transmitido a otros. El avance científico se ha dado, entre otras razones, gracias a que los nuevos científicos pueden incursionar en nuevas posibilidades a partir de lo que sus predecesores encontraron y registraron. En síntesis, una experiencia profesional adecuadamente sistematizada y compartida puede dar origen a una escuela de pensamiento nueva.

El segundo camino es el uso de la inteligencia emocional. Una ruta alterna y bien diversa a lo cognitivo específicamente. Si no hay tal, podemos arriesgar la hipótesis, de que nunca habrá escuelas de pensamiento en ningún dominio del conocimiento. Se trata de poner la cuestión más que en la cabeza, en el corazón y en las entrañas. No es la razón la que nos lleva a la acción, sino la emoción. Cuando el asunto se vuelve visceral, conlleva pasión y compromiso, se vibra por la cuestión. Es cuando las personas encuentran placer, emoción y realización plena en la tarea que tienen entre manos. Los sentimientos positivos y las altas expectativas de logro son detonantes y disparadores que ningún otro elemento puede remplazar. Basta con ir a la biografía de cualquiera de los grandes creadores en su aporte a la humanidad, no comenzaron tanto por una idea, sino por una pasión, algo

que les embargaba el alma, todo su ser, hasta el punto de sacrificar todo en aras de un descubrimiento, de una invención, del desarrollo de una escuela de pensamiento. Emoción y razón siempre van de la mano, pues solamente aquellos fines con los cuales las personas tienen una actitud emocional positiva pueden motivar una actividad creadora.

El tercero es recorrer el itinerario de todo creador. En él se atraviesa por cuatro etapas que no tienen tiempos fijos para pasar de una a otra, son completamente flexibles; se podría decir que varían de acuerdo con las personas, el área de desempeño y a su mayor o menor disponibilidad de recursos en determinado momento. A modo de ilustración, pensemos en un artista. La etapa *inicial* es aquella en la cual el futuro creador escoge un arte específico y comienza a incursionar en él, su meta es salir de la ignorancia, que no sería otra cosa que llegar a dominar las técnicas y los saberes ya existentes; es una etapa de estudio de todos los saberes acumulados por la humanidad a lo largo de los siglos en el área específica elegida. Pasa luego a una etapa que podríamos llamar *intermedia*, acá el artista se dedica a imitar a los otros en su estilo, en sus técnicas, en sus formas plásticas; copia, reproduce para llegar por imitación a la perfección de lo que otros ya lograron. Ahora, alcanza la siguiente etapa, digamos de *performance*, de nivel de excelencia en su arte, conoce y domina a la perfección técnicas, saberes y estilos, en este momento está suficientemente bien equipado para crear su propio estilo, ser originalidad, inventivo y nuevo. Supongamos, que tal artista, logró salirse de los cánones y de las escuelas consagradas por la crítica, ha aportado novedad y original a su arte, se vuelve famoso. Entonces, llega la última etapa, la de formar seguidores, hacer discípulos, *generar escuela de pensamiento* distinta. Cuatro etapas de un itinerario que conlleva toda una vida consagrada a una ciencia, arte u oficio. Se atraviesan cuatro momentos existenciales, la del estudioso, la del copista, la del creador y la del generador de seguidores dentro de una nueva escuela.

Espíritu científico

Retomemos el hilo de la reflexión ahondando sobre los tres espíritus mencionados atrás. Con la expresión *espíritu científico* también nos referimos al ambiente, al contexto propio de una universidad que “supone la curiosidad intelectual y las virtudes intelectuales de perseverancia paciente y tesonera, de actitud objetiva y crítica, de comprensión y, en no pocos casos, de tolerancia

ante el pensar ajeno” (Borrero, 2008, p. 234); los jóvenes al sumergirse en él forjan, según la profesión escogida, los particulares espíritus científicos. Al hábitat universitario le es connatural el espíritu científico; a las personas los espíritus científicos, pues son ellas quienes los encarnan, los hacen vida.

En el ejercicio de las profesiones, los colombianos lo hacen de manera sobresaliente, no hay que recurrir a las estadísticas o a las encuestas. Basta con una mirada atenta y crítica al recorrer el país y fácilmente se puede comprobar que hay excelentes pilotos, rectores, profesores, médicos, ingenieros, administradores de empresas, sacerdotes, abogados, que llevan a cabo su tarea con proficiencia. Podríamos agregar más ejemplos a la lista, pero estos son suficientes. Son profesionales que ejecutan sus tareas con calidad. Sin embargo, al mismo tiempo no ha sido igualmente relevante el fomento del espíritu científico propio de cada profesión, que las lleva a desarrollarse y a inventar. No son muchos los compatriotas que han descollado en tales dominios. Al respecto, Colombia es más proyecto de futuro que fortaleza en el aquí y ahora.

A medida que cada uno de nosotros avanza en eso que podríamos denominar “doctorado en colombianidad”, es decir, el conocimiento de nuestro *ethos* nacional tras recorrer el país y hablar con sus gentes, con mayor fuerza podemos aseverar que la condición de habitantes del trópico en algo ha influido para no haber logrado mejores y más altos estándares de producción científica y de nuevo conocimiento. A diferencia de los países de estaciones, cuyas condiciones climáticas los ha obligado durante siglos a la previsión, al ingenio para sobrevivir en medio de rigurosos inviernos, al orden y la organización para subsistir y progresar; nuestro país, con el clima propio del trópico, el de la eterna primavera o el eterno verano, con abundante biodiversidad y riquezas, como que nos han hecho falta dosis de escasez y de condiciones adversas que nos hayan habituado a administrar bien tanta prodigalidad de la naturaleza. Pareciera que el único factor que nos ha modificado el *ethos* tropical ha sido las décadas y décadas de guerras y violencias sin fin, haciéndonos más agresivos y destruyendo lo poco que hemos logrado construir como nación.

Así las cosas, “la universidad necesita hacer un gran esfuerzo para que los colombianos nos demos cuenta de que tenemos la misma capacidad de pensar, de producir, de interpretar y de crear que cualquier otra sociedad del mundo” (Páramo, 2008, p. 79). Pero, ¿por qué no hemos logrado formar espíritus científicos? Una primera causa real ha sido la falta de oportunidades de

formación de alto nivel para todos los jóvenes talentosos. De ello dan cuenta las estadísticas, por ejemplo, del escaso número de doctores del país: “Según el Observatorio de la Universidad Colombiana, existen 111.253 docentes que se desempeñan en 343 instituciones de educación superior que atienden una población estudiantil de 1.674.420 estudiantes en todas las modalidades y niveles, distribuidos en jornada diurna, nocturna y a distancia. De estos docentes, solamente 4065 tienen el título de doctorado y 21.800 lograron el título de maestría, 37.958 ostentan el título de especialista, mientras 47.430 solamente tienen el título de pregrado” (Tamayo, 2013, p. 29).

Sin colectivos de doctores fuertes, vana es nuestra esperanza. Se han desperdiciado a través de décadas muchas inteligencias por falta de educación para desarrollarlas. Una segunda causa, la podemos atribuir a nuestra natural tendencia a la indisciplina intelectual. La reflexión profunda, el estudio riguroso, el trabajo arduo, la investigación exigente y la argumentación documentada no han sido nuestros fuertes, somos anórmicos por naturaleza. Prácticamente si un talento joven no logra pasar un par de años en Alemania, Francia, Inglaterra o Estados Unidos, por nombrar algunos lugares, inmerso en ambientes universitarios de por sí exigentes, rigurosos y disciplinados, este talento tiene pocas posibilidades de cultivarse y desarrollarse. En Colombia nuestros ambientes universitarios son demasiado flexibles, poco exigentes, *light*. Se pasa chévere, pero no se sale científico. En eso somos demasiado tropicales. A no dudar, cada lector podrá señalar cuáles son las honrosas excepciones.

Una tercera causa es que en Colombia los posgrados, entiéndase maestrías y doctorados, no son fuertes investigativamente hablando, les falta más trayectoria en el tiempo y más generación de conocimiento nuevo. Y allí es donde se forjan los espíritus científicos. En los posgrados se cultivan las futuras estrellas, son ellos los que jalonan los pregrados, y en estos se inicia el cultivo de las vocaciones científicas.³ Aterricemos la reflexión a nivel individual, a cada uno de nosotros. A manera de termómetro, midamos nuestra temperatura: ¿cómo está nuestro espíritu científico?, ¿alto o bajo? El espíritu tropical es de mínimos y no de máximos. He ahí la tarea educadora de la universidad, la generación de unas pedagogías tropicales, que sin dejar de

3 Sobre la formación de la vida intelectual recomendamos el libro de Libanio Joao, *Saber pensar. Introducción a la vida intelectual* (2001).

lado nuestro espíritu jacarandoso, vital y fiestero, del gozo de la vida, forjen en las futuras generaciones el espíritu científico hecho de disciplina, rigurosidad y exigencia. No poca razón tenía Gastón Bachelard al hablar de los hábitos intelectuales: “Balzac decía que los solterones reemplazan los sentimientos por hábitos. Igualmente, los profesores reemplazan los descubrimientos por lecciones. En contra de esta indolencia intelectual que nos priva poco a poco de nuestro sentido de las novedades espirituales, la enseñanza de los descubrimientos realizados en el transcurso de la historia científica es un precioso auxiliar. Para enseñar a los alumnos a inventar, es bueno darles la sensación de que ellos hubieran podido descubrir” (2010, p. 291).

Es como un círculo vicioso. Sin espíritu científico no hay espíritus científicos, y sin estos no hay escuelas de pensamiento. O al revés: una universidad que no promueva escuelas de pensamiento jamás va a tener un auténtico espíritu científico y mucho menos va a contar con egresados que se destaquen en los distintos espíritus científicos de hoy y del futuro.

Espíritu innovador

En asuntos de innovación los colombianos hemos tenido mejor suerte. Como todo comienza con el adaptar lo foráneo, en ello somos magistrales. Nos sobra ingenio y habilidad. Nuestra versatilidad para asumir y mejorar los saberes y tecnologías de otros es proverbial. Importamos y usamos máquinas, procedimientos y cuanto artilugio puede ser necesario para domar y poner a producir nuestra agreste geografía. Hemos modificado nuestro paisaje geográfico y lo hemos interconectado con aeropuertos y medios de comunicación para que nuestras cordilleras no fueran un obstáculo para el progreso.

Sin embargo, no contamos con unas élites suficientemente numerosas, calificadas y creativas que puedan competir con las élites de otros países en igualdad de condiciones en los asuntos propios de la generación de innovaciones. La causa fundamental está en que en nuestro inconsciente colectivo valoramos más lo venido del extranjero que lo propio, por tanto, no hay un clima cultural favorable desde la infancia y la juventud, proclive a estimular a las personas creativas, a los productos creativos y a los procesos creativos. Requerimos de una educación que premie a los innovadores y que no los frustre para siempre, una educación que motive la creatividad, la imaginación y el ensayo de nuevas ideas.

Ciertas regiones de Colombia han comenzado a dar pasos significativos en reorientar tal *ethos* nacional. Destacan en ello Bucaramanga, y el núcleo santandereano, y Medellín, y el núcleo paisa. De estos últimos subrayaría su lema “SI LO IMAGINAS, ES POSIBLE”. “Esta frase se ha convertido en la inspiración de la Ruta N, el Centro de Innovación y Negocios de Medellín que hoy hace parte del pensamiento colectivo de la ciudad. Creado por la Alcaldía de Medellín, UNE y EPM, Ruta N cree fielmente que el apoyo de las ideas innovadoras es el principio que hace realidad los sueños y que lleva a cualquier ciudad por el camino del progreso y el desarrollo”. Gracias a entidades como esta, y a un amplio portafolio de innovaciones sostenido durante una década con “la continuidad en las políticas de tres alcaldes, las alianzas entre los sectores público y privado, los proyectos de inclusión social en las zonas más deprimidas y el gran impulso a la educación”, la ciudad de Medellín recibió en este año 2013 el reconocimiento a “la ciudad más innovadora del mundo”.⁴ Los paisas son emprendedores y *echaos p’alante* por cultura. Por el contrario, los habitantes de otras regiones no son por cultura como los paisas. Les toca aprender, como dice el refrán: “los muchos tropezones enseñan a caminar”. En este sentido, para todos los colombianos nos resulta muy inspiradora la publicidad de Apple:

“Para ‘Los Locos’

Brindamos por los inconformes,

los polémicos,

los rebeldes.

Por quienes causan controversia.

Por las esferas en un mundo de cuadrados.

Por los que ven las cosas diferentes.

Que no siguen las reglas, ni respetan el statu quo.

Usted puede alabarlos, estar en desacuerdo con ellos, citarlos,

glorificarlos o satanizarlos.

Lo único que no puede hacer es ignorarlos.

Porque ellos son los que cambian las cosas.

⁴ En referencia al tema leer: *Si se puede*. Informe Especial. Revista Semana nro. 1609, 4 al 11 de marzo de 2013, pp. 48-65.

*Ellos inventan. Ellos imaginan. Ellos curan.
Ellos exploran. Ellos crean. Ellos inspiran.
E impulsan a la humanidad hacia adelante.*

*A lo mejor ellos tienen que estar locos.
Si no cómo se puede observar un lienzo vacío y ver una obra de arte.
O sentarse en silencio y escuchar una canción que nunca se ha escrito.
O mirar un planeta rojo y ver un laboratorio andante.*

*Nosotros hacemos herramientas para esta clase de gente.
Y mientras que algunos los ven como ‘los locos’
Nosotros vemos en ellos genios.*

*Porque los que están suficientemente locos
como para creer que pueden cambiar el mundo, son quienes lo cambian”.⁵*

Detrás de las escuelas de pensamiento lo que existe es una pléyade de intelectuales que han aportado con su obra al mundo del pensamiento y el arte. Son científicos, humanistas y artistas, cuya característica común es el *espíritu innovador*. Los expertos en innovación nos dicen que “detrás de cada proyecto innovador existe una persona concreta que lo ha sabido impulsar y liderar con su particular visión de cómo mejorar las cosas, y con su energía y su pasión por sacarlo adelante costase lo que costase, como si se tratara de una cuestión personal” (Cornella, 2011, p. 5).

En otras palabras, no hay innovación sin liderazgo, no hay escuelas de pensamiento sin liderazgo tanto individual como colectivo. Al inicio de la segunda etapa resulta muy pertinente recordar las cuatro estrategias propias del liderazgo efectivo caracterizadas por Bennis y Nanus (1985): “la primera es la capacidad de estructurar claramente una visión. Los líderes deben saber cuáles son sus objetivos y dirigir los esfuerzos hacia ellos. La segunda estrategia es la habilidad para comunicar su visión a su grupo de trabajo, de manera que se forme una especie de sentido compartido de la misma. La tercera requiere que el líder desarrolle y demuestre un alto grado de confiabilidad y compromiso con la visión, de forma que su equipo perciba que se muestra firme y dispuesto a llevar a cabo las actividades. Finalmente, los líderes son capaces de hacer el mejor uso de sus recursos intelectuales

⁵ Texto de la propaganda de página completa publicada en el periódico *El Tiempo*, domingo 7 de junio de 1998, p. 30.

y personales: esto incluye una alta confianza en ellos mismos y optimismo frente a la posibilidad de alcanzar los objetivos planteados” (citado por Soler *et al.*, 2011, pp. 57-58).

Interroguémonos otra vez: ¿cómo está nuestro liderazgo innovador? ¿En qué medida la universidad promueve un fuerte espíritu innovador? ¿Cuáles han sido sus descubrimientos y aportes al saber? Desde la cienciometría y sus indicadores de producción científica son oportunas estas otras preguntas: ¿cuántas patentes registramos por lustro? ¿Cuántos artículos publicamos en revistas indexadas? ¿Cuál es el número de ponencias internacionales y nacionales? ¿Cuántos libros nuevos producimos por año?

Espíritu de emprendimiento

Reducir el concepto de universidad emprendedora a una institución formadora de empleadores y no de empleados es empobrecer el concepto. Imaginar el hábitat universitario como el lugar en exclusiva donde se fraguan las futuras empresas, industrias o *spin off* (aquellas surgidas de la aplicación del conocimiento nuevo), es desdibujar completamente la idea misma de universidad. Recordemos que la misión de toda universidad tiene un doble cometido, debe ser pertinente y debe ser impertinente.

En cuanto a lo primero, pertinente, debe formar profesionales competentes y expertos que sepan ejercer las tareas que la sociedad requiere. Buen ejemplo de esto queda expresado en la publicidad del Programa de Urbanismo de la Universidad de La Salle, único programa de pregrado de tal naturaleza en el país:

*“COLOMBIA NECESITA DE URBANISTAS
que hagan ciudades HABITABLES donde la gente viva FELIZ*

*Profesionales que PIENSEN, IMAGINEN,
PLANIFIQUEN Y DISEÑEN sus ciudades y
municipios con criterios de SOSTENIBILIDAD.*

*Funcionarios formados para interpretar y hacer realidad
LA IMAGEN DE CIUDAD que anhelan sus habitantes.*

*LÍDERES que transformen sus municipios y ciudades y los
conduzcan hacia un desarrollo integral del TERRITORIO.*

Visionarios que anticipen el futuro de sus ciudades y municipios y los planifiquen estratégicamente para mejorar la CALIDAD DE VIDA de las COMUNIDADES que los habitan”.⁶

En Colombia contamos actualmente con 1102 municipios, la mayoría de ellos, por no decir todos, carecen de personal calificado que piense sus problemáticas y prospectivas como asentamientos urbanos. Es una realidad que se palpa cada vez que tenemos la oportunidad de dejar las ciudades capitales para trabajar o visitar las localidades más remotas. Solucionar este tipo de carencias, como tantas otras del país, es lo que hace verdaderamente pertinente a una universidad.

En cuanto lo segundo, impertinente, debe ser adalid de la formación del amplio espectro de los emprendimientos humanos transformadores, los cuales son siempre visionarios, se adelantan a su tiempo, son impertinentes en tanto molestan, inquietan, desacomodan. Ilustremos la cuestión. A nadie se le oculta que donde más se requeriría una escuela de pensamiento nuevo, sería en el ámbito de los emprendimientos políticos. Todos los colombianos requerimos del rescate de la majestad de la política en cuanto administración de la cosa pública. Si hay crisis mundial a nivel del estilo de gobierno de las naciones es porque nuestro tiempo aún no ha sido capaz de inventar el reemplazo de las formas de gobierno caducas por lo inoperantes y no pertinentes a las nuevas realidades y escenarios mundiales. Se impone, por tanto, la creación de nuevas ideologías y nuevos sistemas que las concreten, mejorando las conquistas que ya son patrimonio de la humanidad.

Otro ejemplo de *emprededurismo* impertinente surge de la tensión que afrontan hoy las universidades, posicionarse como instituciones exclusivamente de corte empresarial (donde se aprende cómo obtener ganancias materiales y cómo ser más eficientes en el mercado mundial), o enrutarse como universidades humanistas (donde se forma para pensar y actuar para el bien común). Pareciera que la promoción de la primera va en detrimento de la segunda. Se requiere, en consecuencia, emprendimientos humanistas a favor del reposicionamiento del talante humanista de los universitarios, de los políticos y de todos aquellos líderes de la sociedad para que cuestionen y desafíen el pensar solo en sus propios intereses, en el lucro y la rentabilidad.

⁶ Texto de la propaganda de página completa publicada en el periódico *El Espectador*, domingo 2 de junio de 2013, p. 9.

Las humanidades (arte, literatura, idiomas, historia y filosofía, entre otras) se necesitan hoy más que nunca como parte esencial de la educación universitaria para un mundo cada vez más cosmopolita que requiere de líderes altruistas que más que pensar en sus propios intereses —cómo obtener ganancias materiales y cómo ser más eficientes en el mercado mundial— piensen en el bien común.

Un buen parámetro para medir nuestro talante de *espíritu de emprendimiento* lo constituiría la mayor o menor capacidad que mostremos tras el propósito de sentar las bases para que en un futuro contemos con numerosas escuelas de pensamiento. Es un propósito que demanda grados altos de iniciativa y de capacidad ejecutiva para ir más allá de las limitaciones presupuestales, de la necesidad de competir en escenarios internacionales, de las presiones que nos llegan por posicionarse en los *rankings* internacionales, o de la aspiración a emular las universidades de clase mundial. De cierta manera, espejismos y tentaciones que nos desvían de trabajar en pro de una agenda propia, de escuelas de pensamiento que respondan a las necesidades y problemáticas del país. Es impertinente, a todas luces, restarle energías a tales demandas internacionales, pero es más pertinente una universidad cuya agenda de escuelas de pensamiento no se posicione de espaldas al país. Colombia requiere de sus universidades emprendimientos que contribuyan a su desarrollo y progreso.

Visión compleja y transdisciplinaria

Los tres espíritus a los cuales hemos hecho referencia, el espíritu científico, el espíritu innovador y el espíritu de emprendimiento, son también condiciones previas para que emerjan en una universidad las escuelas de pensamiento. En el trasfondo de lo planteado hasta el momento, al menos en Colombia y específicamente en la Universidad de La Salle, desde finales del siglo pasado, es decir, en los últimos quince años, se ha propuesto para la Universidad un modo esencial de pensamiento y acción que entrevera dos temas de tal manera imbricados que son una sola visión integradora, ellos son el tema de la complejidad y el tema de la transdisciplinariedad.⁷

⁷ Se puede consultar en Milton Molano Camargo, editor, *Una universidad humanista. Lecturas para pensar, decidir y servir. Homenaje al maestro Luis Enrique Ruiz López* (2013); los textos “Universidad, transdisciplinariedad y reforma del pensamiento” de noviembre de 2000, y “Complejidad, la filosofía de la ciencia desde el observatorio de la transdisciplinariedad” de octubre de 2001; también del libro

La complejidad de la naturaleza y de la sociedad, la cual se nos descubre como conformada por niveles de realidad diferentes, pero a su vez estructurados como totalidad. Y la transdisciplinariedad⁸ es concebida como un nuevo modo de producir conocimiento y de solucionar problemas en grupos colaborativos para abordar lo contextual, lo global, lo multidimensional y el complejo de la realidad.⁹

Que una universidad como estrategia de futuro opte por trabajar con la complejidad y la transdisciplinariedad como perspectiva, conlleva que se piense administrativamente como organización compleja¹⁰ y cree su institucionalidad *cocreando* y *coconstruyendo* metamodelos que respondan, entre otras, la siguiente pregunta: ¿qué tipo de universidad queremos y qué clase de acuerdos estamos dispuestos a tolerar para instaurarla?

Por fortuna nos corresponde transitar por una época en que ya no se pierde tiempo en debates sobre si lo disciplinar debe ser reemplazado por lo interdisciplinar y este, a su vez, por lo transdisciplinar. Ya aprendimos que los ladrillos del edificio interdisciplinar son las disciplinas, y las bases de lo transdisciplinar es lo interdisciplinar. Seguiremos necesitando de buenos médicos y músicos, pero como el mundo se ha hecho cada vez más interdisciplinario, se requiere que todos los profesionales aprendan a trabajar en equipo, colaborativa y cooperativamente, interdisciplinariamente. Y una universidad que no posea una fuerte cultura interdisciplinaria ni de riesgo puede asomarse a cultivar procesos transdisciplinarios.¹¹

También somos privilegiados al vivir tiempos donde ya no se discute si el ideal para producir conocimiento nuevo es el modo 1, el modo 2 o el modo

de Zapata et al., *Transdisciplinariedad y formación integral. Textos para un debate necesario* (2004), los capítulos “Niveles de realidad” y “Grupo de estudio sobre transdisciplinariedad y complejidad. El relato de los protocolos”.

⁸ Referentes clásicos sobre los temas de complejidad y transdisciplinariedad son los autores Edgar Morin y Basarab Nicolescu. Sus aportes conservan toda la actualidad, todavía no han sido superados.

⁹ Brindan una visión panorámica actualizada, junto con una amplia bibliografía los libros de: Fernando Bravo et al., *La cuestión interdisciplinaria. De las cuestiones epistemológicas a los imperativos estratégicos para la investigación social* (2007); Marcos González y José Rueda, *Investigación interdisciplinaria. Urdimbres y tramas* (2008), y de Consuelo Uribe, editora, *La interdisciplinariedad en la universidad contemporánea. Reflexiones y estudios de caso* (2013).

¹⁰ Al respecto es ilustrativo el artículo de Luis Fernando Molano, *Gestión compleja y biodesarrollo: la organización, un sistema autopoietico* (2012).

¹¹ Ver el capítulo II *Desafíos de la inter y la transdisciplinariedad para la universidad en Colombia* de Santiago Castro-Gómez. En *Universidad y sociedad: aproximaciones críticas, tensiones y desafíos*, de Carlos Gaitán y Jorge Posada (2013).

3. El uno es prerequisite del otro, son complementarios. Es tan compleja la realidad que si aspiramos a la unidad del saber, la riqueza de la pluridiversidad epistemológica y metodológica es más que bienvenida.¹²

El verdadero problema radica en que en la base de las relaciones entre las disciplinas y los modos de hacer ciencia se encuentra el diálogo de saberes y la búsqueda de nuevas síntesis. Y esto es ciento por ciento transdisciplinar, aquel grado creciente de colaboración e integración para la resolución de problemas complejos a mayor escala, mediante la generación de nuevas perspectivas metodológicas y teóricas.

La segunda fase que hoy nos tiene reunidos en estas conferencias de consenso sobre el sentar las bases de las escuelas de pensamiento se inscribe dentro de ese caminar hacia una universidad con enfoque transdisciplinar, lo cual es una visión de largo plazo. Este nuevo encuentro en el Edén entre distintos directivos académicos, investigadores, profesores, científicos de todas las disciplinas existentes en el aquí y ahora de la universidad no es sino una oportunidad de brindar “espacios de convergencia” para dialogar con los diferentes y buscar en conjunto nuevas síntesis. Al momento las escuelas de pensamiento son más una idea que un hecho, más un proyecto que una tarea realizada. Estamos iniciando las urdimbres y las tramas de este tejido futuro.

Al punto de aproximarnos a esa bisagra histórica en que podremos pensar en cincuenta años atrás o cincuenta años adelante,¹³ es perceptible que la Universidad ha ido evolucionando de una universidad disciplinar a una universidad interdisciplinar y de esta a una universidad transdisciplinar. ¿Qué sería una universidad transdisciplinar? Desde la gestión de la investigación, si se promueven las investigaciones disciplinares, interdisciplinares y transdisciplinares mediante grupos, centros e institutos. Desde la gestión académica, si se promueve lo curricular, lo pedagógico, lo evaluativo, lo docente en perspectiva integradora de lo disciplinario, lo interdisciplinario y lo transdisciplinario. Alcanzar tales metas todavía es lejano en nuestra microhistoria. Las ideas fraguan de la misma manera que fragua el cemento con el cual acaban de fundir una nueva placa, con el tiempo. Hoy se usan

¹² Referentes clave: el libro de Gibbons, M. et al. *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas* (1997), y el artículo de Wilson Acosta y Clara Carreño (2013) *Modo 3 de producción de conocimiento: implicaciones para la universidad de hoy*.

¹³ El acta de fundación de la Universidad de La Salle fue firmada el 15 de noviembre de 1964. El próximo año, exactamente el 15 de noviembre de 2014, se dará inicio al cincuentenario de su fundación.

aditamentos acelerantes para que ese proceso de solidificación se realice en el menor lapso posible. Asumir la Universidad desde el horizonte de la ecología de las escuelas de pensamiento no es otra cosa que enrutar la institución a autorganizarse dentro de una cosmovisión compleja y transdisciplinaria. Tal vez ese puede ser el *acelerante* que nos ayude a seguir avanzando.

Referencias

- Acosta, W. y Carreño, C. (2013). Modo 3 de producción de conocimiento: implicaciones para la universidad de hoy. *Revista de la Universidad de La Salle*, 61.
- Bachelard, G. (2010). *La formación del espíritu científico*. México: Siglo XXI.
- Borrero, A. (2008). *La Universidad. Estudios sobre sus orígenes, dinámicas y tendencias*. Tomo VII. Administración Universitaria. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Bravo, F. et al. (2007). *La cuestión interdisciplinaria. De las cuestiones epistemológicas a los imperativos estratégicos para la investigación social*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Cornella, A. (2011). *Innovadores. El liderazgo necesario para crear la empresa innovadora ideal. Curso de creatividad e innovación empresarial 12. Infonomía*. Bogotá: 3J Editores.
- El Espectador*. (2 de junio de 2013). p. 9.
- El Tiempo*. (7 de junio de 1998). p. 30.
- Gaitán, C. y Posada, J. (Eds.). (2013). *Universidad y sociedad: aproximaciones críticas, tensiones y desafíos*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Gibbons, M. et al. (1997). *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- González, M. y Rueda, J. (2008). *Investigación interdisciplinaria. Urdimbres y tramas*. Bogotá: Magisterio.
- Iragorri, J. (2012). *Felipe López el hombre detrás de la revista Semana*. Bogotá: Planeta.
- Libanio, J. (2001). *Saber pensar. Introducción a la vida intelectual*. Madrid: San Pablo.
- López, A. (2009). *Mis memorias*. Bogotá: Oveja Negra-Quintero.
- Mockus, A. (2012). *Pensar la universidad*. Medellín: EAFIT.
- Molano, L. (2012). Gestión compleja y biodesarrollo: la organización, un sistema autopoiético. *Revista de la Universidad de La Salle*, 59, 27-55.

- Molano, M. (2013). *Una universidad humanista. Lecturas para pensar, decidir y servir. Homenaje al Maestro Luis Enrique Ruiz López*. Bogotá: Ediciones Unisalle.
- Morin, E. (2006). *Las ideas. El método 4*. Madrid: Cátedra.
- Morin, E. (2009). *El conocimiento del conocimiento. El método 3*. Madrid: Cátedra.
- Morin, E. (2011). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Nicolescu, B. (1992). *Levels of Complexity and Levels of Reality: Nature as Trans-nature*. Recuperado de <http://lss.fnal.gov/archive/other/ipno-th-92-97.pdf>
- Nicolescu, B. (1994). *Carta de la transdisciplinariedad*. Recuperado de <http://www.ceuarkos.com/manifiesto.pdf>
- Nicolescu, B. (1996). *La transdisciplinariedad-manifiesto*. París: Ediciones du Rocher. Recuperado de <http://www.ceuarkos.com/manifiesto.pdf>
- Nicolescu, B. (1997). *Évolution transdisciplinaire de l'Université*. Project Cirect-Unesco. Recuperado de <http://cirect-transdisciplinarity.org/locarno/locarno4.php>
- Nicolescu, B. (2002). *Levels of Reality and the Sacred*. International Conference on Foundations and the Ontological Quest, Pontificia Universidad Lateranensis, Vatican. Recuperado de <http://www.pul.it/irafs/CD%20IRAFS'o2/texts/Nicolescu.pdf>
- Páramo, G. (2008). En G. S. Carrero y N. Ruiz Rofgers (Eds.), *Más de dos décadas de un continuo despliegue académico. Reflexiones de los vicerrectores académicos*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Revista Semana*. (4-11 de marzo de 2013). Si se puede. Informe Especial. *Semana*, 1609, 48-65.
- Soler, B. et al. (2011). *Competencias directivas: corrientes y controversias*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Tamayo, A. (2013). La pedagogía en la universidad colombiana. En *Didácticas específicas en la docencia universitaria. Colección Docencia Universitaria 3*. Bogotá: Ediciones Unisalle.
- Uribe, C. (Ed.). (2013). *La interdisciplinariedad en la universidad contemporánea. Reflexiones y estudios de caso*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Zapata, A. et al. (2004). *Transdisciplinariedad y formación integral. Textos para un debate necesario*. Bogotá: Ediciones Unisalle.

Una mirada desde la ventana de la complejidad

Libardo Enrique Pérez Díaz

Algunos escolios preliminares

Estamos construyendo un proyecto *in*

En otro contexto un subtítulo como el anterior podría ser considerado profundamente superfluo, no obstante, en el ámbito desde el cual se erigen estos escolios la expresión cobra otro sentido. Esto no significa que se considere el “todo vale” como aspecto identitario de la interdisciplinariedad, la transdisciplinariedad y la complejidad, pero sí es preciso destacar que todo cuenta, es decir, que las diferentes lógicas de la realidad y sus múltiples dimensiones, en este caso desde el lenguaje, pueden decirnos y desdecirnos sobre la realidad.

De este modo, al atrevernos a pensar escuelas de pensamiento y arriesgarnos a emprender esta travesía en el conocer y el actuar, aparece el aspecto de lo *in* como recurso traído desde algunas lógicas sociales que se validan en la fugacidad, que mientras permanecen configuran el centro de atención del contexto que se ha tomado por asalto, indistintamente del segmento social en el que se instale.

Nos aprovecharemos de esta singularidad que se ha ganado un lugar desde ciertos segmentos de la realidad social, que en el mejor de los casos es nombrado como el mundo de la farándula. En el caso que nos ocupa, usaremos esta preconcepción para llamar la atención desde el título, pero la orientación que se pretende tiene que ver fundamentalmente con el uso del prefijo *in*, que al contar con una gran riqueza semántica, observamos que unas veces incluye y otras excluye o niega, pero siempre determina lo enunciado.

De este modo, al afirmar que estamos ante un proyecto *in*, lo que se quiere destacar de este emprendimiento humano, orientado desde el intelecto y con pretensiones de transformación de los sujetos y su entorno, es que posee, entre otras, un conjunto de características que procesual y complejamente lo identifican como un *pro-yecto*:

- *In-determinado*. Cuando en *Hitos 14* se plantea que “es necesario el trabajo conjunto a fin de motivar y sentar las bases para la construcción de escuelas de pensamiento” (Coronado, 2012, p. 9), lo que se propone desde la Universidad de La Salle es el inicio de una gran conversación que pudiera llevarse a cabo por un conjunto indeterminado y diverso de sujetos y colectivos motivados por el deseo y la decisión autónoma de arriesgarse a formar parte de una obra en construcción que implica suspender (del latín *suspendere*), de poner en el aire, entre paréntesis, el saber propio y suspenderse como sujeto para encontrarse, de otro modo, con los otros también dispuestos a suspender, suspenderse y encontrarse de otro modo.

Así, esta apuesta soñadora no cuenta con la fijación de términos precisos y exactos. En cambio, sí plantea retos, problematizaciones, opciones no resolutivas, posibilidades de búsqueda, canteras de caminos. En síntesis, estamos ante un emprendimiento colectivo, decidido, pero indeterminado.

- *In-acabado*. Ya que en cuanto proyecto se materializa como un curso de acción-reflexión que de manera autopoyética-relacional se va configurando y reconfigurando permanentemente, de tal modo que, en la medida en que el *pro-yecto* avanza y madura, van apareciendo nuevas aristas de proyección, nuevas posibilidades de continuidad, nuevas opciones de reconfiguración y de rehacimiento de este respecto a todas la variables que lo influyen y a las cuales él también influye.

Lo anterior se basa en que “toda solución de un problema plantea nuevos problemas sin resolver, y ello es tanto más así cuanto más profundo era el problema original y más audaz su solución” (Popper, 1972, p. 53). No existe ningún afán por llegar, entre otros aspectos porque la meta es de orden utópico, pero constituida como un escopo, por esta razón lo que nos mueve es la voluntad de caminar, una voluntad y un caminar centrados en la realización colectiva. Se trata

de una voluntad aglutinadora que se despliega en una movilización colaborativa a modo de juntos y por asociación, propio de la cultura lasallista.

- *In-censivo*. Porque desde su nacimiento y en todos los momentos y circunstancias de su devenir ha generado retos, interpelaciones, cuestionamientos y exhortaciones. Todos estos aspectos acogidos en la comunidad educativa como llamados e invitaciones fraternas a considerar la posibilidad de salir de las zonas confortables que, inconsciente o deliberadamente, se construyen en la cotidianidad hasta llegar, en el peor de los casos, a una monotonía patológica y patologizante. En el caso de la academia, estas conductas sepultan su razón de ser y provocan una enfermedad intelectual que podríamos denominar el *síndrome de la hibernación intelectual*. Contrario a este estado de letargo, el *pro-yecto* es un generador de chispas desencadenantes que estimulan las conexiones sinápticas con el ánimo de potenciar la esencia del ser creador.
- *In-spirador*. En cuanto al modo deliberado, desde el principio se ha pretendido que las acciones, los tránsitos, las búsquedas, las lógicas, las oportunidades y, en general, las construcciones y enfoques abiertos que caracterizan el desarrollo del *pro-yecto* permeen de modo directo o indirecto los ámbitos de los programas curriculares, los procesos de investigación y las diferentes dimensiones de la gestión educativa institucional. Lo inspirador no se asume como una pretensión de egolatría epistémica, sino como una posibilidad referencial con pretensiones de bucle dinámico en el transcurrir del sistema formativo institucional. Es *in-spirador* escuchar muchas voces manifestando explícitamente su interés en vincularse directamente al proceso.
- *In-tersticial*. En la medida en que el *pro-yecto* es un escenario construido como espacio de encuentro entre sujetos, como espacio de generación de posibilidades para la convergencia entre las partes, las dimensiones, los niveles y las diversidades de las múltiples realidades posibles. El pensar en escuelas de pensamiento como intersticio epistémico permite recobrar la vitalidad del pensamiento libre, abierto, no dogmático, sistémico, integrador, multidimensional, complejo. Por esto y por todo lo anterior es un proyecto *in*.

La universidad como interpeladora de la realidad

Tal como lo expresó insistentemente el padre Borrero “la universidad debe ser pauta y no reflejo de la sociedad” (Borrero, 2002, p. 24), sin embargo, en nuestro contexto no es tan evidente que esta institución social configure efectivamente una instancia referencial y alternativa frente a los escollos sociales que caracterizan el clima político, económico, científico y, en general, cultural de nuestros ámbitos vitales. Pareciera que hace falta mayor determinación, una gran dosis de compromiso político y varias porciones de diversos nutrientes para generar el caldo de cultivo requerido en la ineludible tarea de subvertir el “orden imperante” y detractor del desarrollo del ser humano en comunidad.

Pensar en escuelas de pensamiento, desde una mirada interdisciplinar y transdisciplinar para comprender y asumir la compleja realidad, no es la única solución, pero genera una posibilidad que sin ser absolutamente homeostática ni inscribirse en un caos inteligible, pretende aportar desde la constitución de un cerebro colectivo que al trascender las fronteras disciplinares y reconocer otros saberes más allá de las ciencias y el conocimiento formal pueda acometer hacia nuevas lecturas de la realidad y, en consecuencia, realizar *inter-venciones* que transformen positivamente las condiciones de vida de las personas y generen otras lógicas de coordinación conversacional y actuarial en los mundos propios de los distintos núcleos sociales.

Nos encontramos frente a un reto especial y significativo, la construcción de nuevas búsquedas para explicar mejor eso que llamamos realidad y, en consecuencia, intervenir apropiadamente en las problemáticas concurrentes en el micro, meso y macrocontexto. Es menester crear nodos-germen de pensamiento abierto, sin ánimo de lucro, pero con ánimo de servicio; sin esquemas predeterminados, pero con fecundos anidamientos multirreferenciales y multidimensionales que permitan abordar las concreciones fácticas de lo real sin las limitaciones propias de infranqueables muros disciplinares.

Es justamente en esta dimensión de lo “real” donde la libertad como condición *sine qua non* cobra uno de sus máximos posicionamientos. No es comprensible intentar incursionar en el atrevimiento de reconstruir una cosmovisión subversiva respecto al orden dominante y monológico si no es en razón de expresiones libres, centradas en la suprema delimitación inherente al reconocimiento de la esencia de los otros también y típicamente libres.

La libertad del pensamiento es como un aditivo carburante de la creatividad y de la construcción de la autonomía política, no es posible la autonomía en lo político sin la previa emancipación del intelecto. Ciertamente es que existe una inmanencia de la experiencia fáctica históricamente situada, pero no es menos cierto que esta se transestructura desde el pensamiento que orienta la acción, que, a su vez, determina los nuevos pensamientos.

La universidad, como entidad que debe estar alerta para no constituirse en un artefacto reproductor a ultranza, necesita configurarse como un verdadero laboratorio, requiere atreverse a experimentar, no exclusivamente desde los modelos controlados de las ciencias de la naturaleza, sino también desde la *experienciación hermenéutica* (Pérez, 2010, p. 16). Esta experimentación, concebida como un atrevimiento fraterno, crea posibilidades de encuentros significativos con alternativas de desarrollo, de pensamiento, de conocimiento y, por tanto, de universidad. En relación con la *experienciación hermenéutica*, el pensar en escuelas de pensamiento es un experimento y, como tal, está sujeto a un devenir azaroso; incierto; incalculable, pero, así mismo, preñado de posibilidades; ávido de manifestaciones desconocidas pero vinculantes, inciertas pero significativas. Pensar en es pensar dentro de.

El reto de *co-navegar* y *co-timonear* desde la diversidad

Construir en solitario, aun cuando demande un singular esfuerzo, representa un ejercicio relativamente fácil. Esta forma de construir requiere solamente de un interés particular, una decisión estratégica y una potencialidad que le permita al individuo elaborar un sistema de posibilidades para emprender la tarea. Por otro lado, cuando los propósitos, los escenarios y las metodologías de construcción o producción de un bien material o de un producto cultural intangible son colectivos, la empresa de construcción se hace un tanto más compleja.

En el contexto de la *co-construcción* aparecen múltiples variables determinantes a la hora de poner en juego el accionar del colectivo como posibilidad para la generación de alternativas, de soluciones o de nuevas condiciones de desarrollo en un ámbito o campo determinado. En este sentido, una de las variables que determina, en gran medida, el desarrollo del proceso y la emergencia de consecuentes resultados tiene que ver con los niveles de coincidencia existentes entre los diferentes aspectos que configuran el capital cultural de los participantes en el proceso. Así, cuando son múltiples

los factores coincidentes, por ejemplo, los intereses, las perspectivas, el conocimiento construido y los modos de producirlo, resulta bastante fácil generar un clima que facilite la obtención de los resultados esperados.

De modo diferencial, cuando los aspectos citados no son coincidentes y tienden a distanciarse de lo que podríamos llamar el cero equilibrante, entonces la tarea de *co-laboración* va adquiriendo sus máximos grados de complejidad y exige de un tipo especial de talante humano, uno que en lugar de asentar las posturas particulares como mojones de concreto reforzado, asuma los linderos en cuanto a demarcaciones simbólicas que permiten, fundamentalmente, reconocer el espacio y el escenario del otro, es decir, que permiten identificar la región ontológica, pero al mismo tiempo óptica de aquellos que participan en la empresa conjunta. Esto es, un talante humano que se compenetra con la existencia del otro y de los otros, pero, al mismo tiempo, reconoce esta existencia como medio de expresión de su ser esencial, de su ser trascendente y, desde allí, se dispone a cohabitar el mundo con el otro y a cohabitarse con el otro en la construcción del mundo.

Apoyados en lo dicho, es preciso destacar el caminar juntos como aspecto inherente e ineludible en nuestro pensar escuelas de pensamiento. Este accionar comporta la necesidad de una predisposición que evoluciona hacia una disposición caracterizada por la convicción de poder y de querer construir, a partir de singularidades que representan múltiples historias, diversos intereses, variados deseos, diferentes niveles de apropiación de los objetos de conocimiento, diferentes tipos y niveles de seguridades e incertidumbres, acentuadas convicciones e innumerables experiencias en las dimensiones fácticas no intelectuales y en las abstracciones del pensamiento, es decir, en el mundo de la noosfera.

Este ecosistema tan diverso implica trasegar en medio del poder que deviene de facto en el capital cultural de cada sujeto y de las implicaciones de este en el establecimiento de vínculos. Así, uno de los mayores retos es la posibilidad de estructurar una red conversacional que desde la horizontalidad y sin incurrir en la homogenización provoque el tránsito libre de las historias puestas en escena como resultado del espléndido fenómeno sináptico que permite visibilizar el acumulado cultural de los sujetos sumergidos en la red.

¿Por qué ir más allá de lo disciplinar?

En diversos escenarios académicos y sociales, en general, se ha concebido y asumido la inter y la transdisciplinariedad como un problema terminológico y, en el mejor de los casos, de orden exclusivamente conceptual. No es común que se asuma como un asunto de perspectiva, de comprensión del mundo, de cosmovisión. En tal sentido, valdría la pena cuestionarse ¿cómo aportaría una mirada desde la complejidad en la construcción de una cosmovisión inter y transdisciplinar que potencie el pensar en escuelas de pensamiento?

La tradición científica disciplinar está anclada en un conjunto de componentes y determinantes culturales que van más allá de una simple manera de explicar los fenómenos, en realidad lo que a la postre se expresa es un conjunto de rasgos *cosmovisivos*. Cada una de las cualidades de este enfoque se inscribe en un conjunto de manifestaciones culturales que dan cuenta de una forma de ver, de entender y de actuar en el mundo.

Tomando como *pre-texto* la decisión de atreverse a pensar en escuelas de pensamiento, y entenderlas como caldo de cultivo, como un camino posible hacia la interpelación de los pensamientos propios y los ajenos reinantes, puede resultar útil la realización de un escrutinio que sin pretensiones de invalidación de la ciencia disciplinar, y menos de negación de su impacto en la historia del conocimiento, le apueste a una reconfiguración *cosmovisiva* que dirija la atención hacia otras formas de lectura, hacia comprensiones alternativas, hacia la construcción e intervención de realidades desde la asunción de su coexistencia y mutuas determinaciones. Todo esto sin negar que lo disciplinar ha permitido explicar con rigor y profundidad los diferentes fragmentos de la realidad y contribuye significativamente con el avance de las ciencias.

Apelando a cierto nivel de coherencia, lo expresado implicaría, entre otras condiciones, la necesidad de poner en tensión las formas tradicionales de construir conocimiento, de identificar e interpelar sus bases, de establecer las relaciones entre el sujeto cognoscente y los objetos de conocimiento, de asumir las posibilidades y los límites del conocimiento producido en relación con el contexto de producción y con los efectos de este conocimiento en las dinámicas sociales y el desarrollo de la humanidad.

Es importante resaltar que no se trata simplemente de identificar una forma de conocer *per se*, sino de adentrarse en los fundamentos de ese conocimiento y en las características del proceso que permite construirlo. Es

fundamental revisar detenidamente sus alcances, pero también sus límites y, naturalmente, sus efectos. De esta forma, la toma de conciencia sobre los orígenes de la ciencia disciplinar permite mejores niveles de comprensión sobre su hegemonía y su incidencia histórica en la construcción de una manera particular de interpretar, de construir conocimiento y de actuar en el mundo.

En este contexto, vale la pena recordar la influencia de lo que se podría llamar la visión cartesiana de la ciencia y la realidad en el fundamento de la disciplina como factor determinante de la racionalidad clásica. Es evidente que Descartes consolidó uno de los principios rectores de la concepción disciplinaria de la ciencia, es decir, que ella era superior a todos los demás saberes por estar centrada en la razón y permitir, en consecuencia, el supremo control y el dominio de la naturaleza. Descartes fue una mente genial, pero junto a sus seguidores y a quienes como él asumen el método en singular, la certeza como derivación natural de la infalibilidad de este y la generalización de la verdad como consecuencia natural han sacrificado una multiplicidad de opciones en la construcción de realidad y, lo que es peor, al centrar sus desarrollos en la dominación y el control tienen al planeta en aprietos.

En términos del “poder” que este rasgo característico de la concepción disciplinar representó, se puede explicar por qué se configuró como uno de los pilares fundamentales en la consolidación del positivismo y en el mantenimiento de su dominio epistemológico durante tanto tiempo. Esta concepción, ligada a una visión antropocéntrica del mundo, a una concepción de la realidad en singular y a su sometimiento ante la superioridad humana puede explicar, también, la facilidad con que ganaba adeptos y, en consecuencia, garantizaba su prolongación y fortalecimiento histórico.

Por otra parte, la objetivación en la forma de conocer, que también se le atribuye a Descartes, constituye un elemento no menos importante en el momento de intentar comprender el surgimiento, el devenir y la consolidación de la perspectiva disciplinar del conocer. El sujeto aséptico que al tomar distancia “objetiva” explica la naturaleza tal cual es se constituyó en una idea muy sugestiva, ya que daba cuenta de un lector impecable de los fenómenos en sí mismos, no se vislumbraba ningún grado de contaminación por parte de la conciencia o inconsciencia de dicho lector y menos por parte de su historia.

Lo anterior explica por qué se hizo tanto énfasis en la distinción de objetos de estudio muy bien delimitados que consolidaron ciencias como la física, la química y la biología, e influyeron en la construcción del conocimiento

social, que a pesar de obedecer a lógicas diferentes, fue imbuido también en ese recipiente del método científico.

Detrás de todos estos aspectos, se puede identificar, con cierta claridad, que la forma de conocer y la perspectiva del mundo centrada en la concepción disciplinar parte también de la fragmentación de la naturaleza, es decir, de la fragmentación de los fenómenos para su comprensión. Se trataba de *ana-lizar* para comprender, sin que esta postura de *aná-lisis* centrada en la *lisis*, es decir, en el rompimiento, se preocupara lo suficiente por establecer las conexiones inherentes a los fragmentos disgregados desde la abstracción científica disciplinar.

Por otro lado, uno de los factores que también llama la atención en este contexto tiene que ver con la relación de la perspectiva disciplinar y su condición de respuesta ante una tradición medieval centrada en un Dios todopoderoso. Este interés pareciera estar marcado por la necesidad de competir con un Dios espiritual, lejano e intangible, a partir de uno más cercano, inherente al ser humano, confrontable, pero que tuviera esa condición divina. Entonces se dogmatizó la razón.

Volviendo al tema del “poder”, de lo que se trataba era de tener el control de la naturaleza por parte del hombre, lo cual se inscribe también en esa visión antropocéntrica que ha caracterizado la historia de la humanidad. De algún modo, o quizá de muchos modos, en el fondo la concepción disciplinar del conocer implicaba también la posibilidad de dominación, de contar con el poder no solo de explicar, sino de controlar, de aquí el énfasis en la generalización a partir de los datos experimentales. ¿Estamos entonces frente a otra evidencia de la egolatría humana, del *ego-ísmo* antropológico?, me pregunto.

En el marco de esta discusión sobre el pensar y el pensar en escuelas de pensamiento como nichos de pensamiento alternativo y de acciones significativas para la transformación social, vale la pena destacar que el avance del siglo XX permitió poner en tensión la concepción moderna del sujeto como ente que se vuelca limpio sobre un objeto claramente diferenciado y aislado, que conoce de modo transparente y que da cuenta de la realidad a plenitud sin aceptar los determinantes contextuales.

Se puede afirmar que esta nueva mirada pone en suspenso el predominio de una epistemología centrada en un cosmos y un microcosmos, es decir, asentada en la unidimensional relación universo-hombre, concebidos, además, desde un sujeto y un objeto completamente separados que se vinculan únicamente por medio de la acción del sujeto sobre el objeto.

Tal vez, y sin ser muy evidente, lo que se estaba incubando hacia los cincuenta del siglo XX era la emergencia revolucionaria de la transdisciplina. Aparecía con cierta fuerza lo que sería el camino para el rompimiento con la concepción epistemológica disciplinar dogmática y sus categorías fundamentales, ahora se trataba de concebir y entender el desarrollo del sujeto como observador-parte, se iniciaba el tránsito desde la concepción de una entidad que conoce desde un afuera como burbuja hacia una entidad que en cuanto sujeto forma parte de y se relaciona e *inter-actúa* con el objeto a conocer.

Se introduce así la noción de sujeto observador desde una perspectiva histórica, situada. Se reconoce que los acontecimientos de eso que se llama “realidad” ocurren simultáneamente y en estrecha relación con la condición espacio-temporal del Sujeto, que deja, por tanto, de ser universal para convertirse en un observador situado, esto es, en un ente situado, contextualizado. Que actúa formando parte, que influye y determina, pero al mismo tiempo resulta influido y determinado. Al parecer en el siglo pasado se abrió una puerta y se crearon condiciones para que se pusieran en suspenso las concepciones y prácticas derivadas de la cosmovisión disciplinar.

¿Por qué pensar en, pensar desde y hacia lo interdisciplinar y lo transdisciplinar?

Considero interesante iniciar este aparte poniendo en tensión la perspectiva de Nicolescu cuando afirma que “La disciplinariedad, la pluridisciplinariedad, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad son las cuatro flechas de un solo y mismo arco: el del conocimiento” (1996, p. 37). En oposición a este planteamiento pienso que es más preciso entenderlas como diferentes maneras de ver, como distintas cosmovisiones y, en este sentido, vendrían a ser distintos arcos a partir de los cuales se ponen en acción las flechas del conocimiento; el arco y el arquero, influidos por sus contextos, determinan la dirección y el sentido de las flechas y establecen, además, el propósito y los efectos de cada lanzamiento.

El conocimiento es un producto cultural y, como tal, responde a un conjunto de maneras de ver y de ser, supeditadas a los acumulados culturales de un grupo social. No es el conocimiento de modo unidireccional y exclusivo el que determina las maneras de conocer, son las distintas formas que se utilizan para construir el conocimiento las que definen los tipos de conocimiento, no obstante, es importante recordar que el conocimiento producido,

en cuanto elemento constitutivo de la compleja integridad cultural, genera un *feed back* que influye en las maneras de conocer.

Lo interdisciplinar

No es fácil desprenderse de la carga histórica que ha generado la perspectiva disciplinar del conocimiento y sus efectos en la asunción del mundo. En este sentido encontramos la multidisciplinariedad, entendida como un accionar del conocer referido a la concurrencia de varias disciplinas que apostadas frente a un fenómeno, cada una lo lee desde su segmento clara y deliberadamente parcelado para emitir un juicio de verdad centrado en lo disciplinar. Esto, por supuesto, sin ningún interés de encontrar puentes, imbricaciones, bisagras y menos integralidad en el fenómeno leído. En tal sentido, llama la atención que la cosmovisión multidisciplinar intenta sobrepasar las fronteras disciplinarias, pero su objetivo principal se mantiene en la investigación disciplinar.

Ubicada en una perspectiva distinta, la interdisciplinariedad, más allá de las denominaciones que usualmente se hacen, tiene su centro en el prefijo *inter*, asumido por la Real Academia de la Lengua Española como *entre*, de entre varios. Así, en lo que a esta reflexión concierne, se entiende la interdisciplinariedad como un proceso de construcción en el que múltiples disciplinas se ponen en juego para *inter-actuar* con fines de *co-construcción* desde sus lógicas, sus métodos, sus contenidos y sus objetos.

La lógica-cosmovisión interdisciplinar supone un reconocimiento de la complementariedad de las disciplinas, comporta *re-conocer* que a partir del conocimiento profundo de las disciplinas se pueden establecer vínculos más rigurosos que a modo de complementariedad, de aleación, pueden enriquecer la dinámica interdisciplinar como ocurre cuando se funde el carbono con el hierro para producir acero. “Cuanto más aprendamos acerca del mundo y cuando más profundo sea nuestro aprendizaje, tanto más consciente, específico y articulado será nuestro conocimiento de lo que no conocemos, nuestro conocimiento de nuestra ignorancia” (Popper, 1972, p. 53). Esto implica, a su vez, un reconocimiento de la existencia de otros segmentos de la realidad que no pueden ser asumidos de manera particular por una disciplina en sí misma y por sí misma.

Entre más y mejor se conoce la disciplina particular, más y mejor se sabe de su imposibilidad para explicar como totalidad eso que llamamos realidad

y más fácilmente se puede expresar el *help me* conceptual, epistemológico, metodológico y de praxis, requerido como condición frente a las otras disciplinas. En el proceder interdisciplinar se puede identificar, adicionalmente, un valor agregado en cuanto a humanidad en formación, en cuanto a humildad, y en consecuencia, en cuanto al reconocimiento de la otredad como complementariedad sistémica.

A diferencia de la multidisciplinariedad, los procesos auténticamente interdisciplinarios comportan la necesidad de una *inter-acción* que imbrica, que genera bucles de correspondencias y reconoce los segmentos de no correspondencia, que potencia las continuidades y las discontinuidades, mostrándose, al final, como un encuentro atravesado por una clara fusión parcial-consciente, orientada hacia la generación coordinada de nuevas posibilidades hermenéuticas y la producción de opciones colaborativas para interpretar e intervenir un conjunto fenomenológico.

Como en las galaxias, en las moléculas y en los átomos, los aparentes vacíos que existen entre las disciplinas son grandes potencialidades para nuevas realizaciones. El reto no es despojarse de la investidura disciplinar como si fuera una coraza virulenta, por el contrario, es indispensable asirla a tal nivel de profundidad que deje ver su incompletud y explicita la necesidad de ser completada desde otras disciplinas igualmente rigurosas e indiscutiblemente incompletas.

¿Y la transdisciplinariedad?

Lo interdisciplinar no es un *pre-requisito* en la concreción transdisciplinar, es un segmento sistémico que opera como determinador mientras es determinado por los saberes no disciplinares y no formales. En el mutuo acogimiento transdisciplinar las diferentes formas del conocimiento se transconstituyen como metaexpresiones óntico-epistemológicas y ontológico-epistémicas, permitiendo así la posibilidad de adentrarse integralmente en problemáticas complejamente fácticas. No es la ocurrencia previa e independiente de la interdisciplinariedad lo que determina la gestión transdisciplinar. Esta se puede entender como un salto cualitativo del conocer en el que desde las disciplinas, asumidas como incompletudes, se establece una conversación epistémica entre sí y con los saberes no disciplinares, a fin de enriquecer las posibilidades de comprensión sistémica en los diferentes segmentos de las

realidades existentes y de posibilitar mejores maneras de intervención para la solución de problemáticas fundamentales de la humanidad como devenir en formación y como realización situada y *co-laborativa* de los distintos núcleos sociales que configuran la especie.

Tal como aquí se entiende, la interdisciplinariedad es un segmento-parte de la praxis transdisciplinar. Así, su ocurrencia, su nivel de facticidad, más que una condición preliminar, obedece a la simultaneidad provocada por la interpelación originada en los saberes no disciplinares, interpelación que al producirse también recibe el influjo de las disciplinas como crisoles en *inter-acción*, como referentes referenciados que se disponen horizontalmente reconociéndose entre sí, para asumir sus lugares de complementariedad y reconocer los espacios que pueden ser ocupados por otros saberes más allá de las disciplinas mismas y de sus interacciones.

La ruptura epistemológica, representada en la asunción de una cosmovisión transdisciplinar, facilita el abordaje de un camino mucho más significativo, pero, así mismo, mucho más exigente. El camino como manera de ver, como otra manera de construir conocimiento y de actuar, parte del reconocimiento de la realidad disciplinar e interdisciplinar y de la valoración del saber no disciplinar para avanzar y engendrarse a partir de una multiplicidad de vínculos asentados en la complementariedad que subyacen de la coexistencia y del entendimiento de múltiples realidades constituidas por múltiples niveles y dimensiones.

La lógica de entendimiento e *inter-vención* que se ha expresado trasciende la evidencia mecánica y retoma la dimensión cuántica del universo como una de las posibilidades para entender las cualidades ecosistémicas que sustentan el cosmos, sus infinitas interacciones y *meta-interacciones*. Supone, también, una ruptura determinante con los presupuestos de veracidad que conformaron los cimientos del hombre por el hombre como proyecto, implica la emancipación del dogma basado en el sometimiento a una razón entendida como deidad, en síntesis, rompe de modo radical con la suposición de un mundo dado a plenitud y un sujeto aséptico que lo conoce tal cual es.

En términos de organización y dinámicas del conocer, esta cosmovisión sobrepasa la relación causal y circular basada en la comprensión de los vínculos entre el “orden” y el “des-orden”; se abre paso ante la necesidad de identificar y asumir los vínculos inherentes a las partes constitutivas de las realidades y a los fenómenos que explican la esencia dinámica de estas como integridades múltiples y sistémicas.

La mirada transdisciplinar como mirada subversiva de las cosmovisiones unidireccionales del mundo en toda su extensión, o mejor de los mundos en todas sus extensiones, incorpora al entendimiento rupturas epistemológicas y epistémicas de un orden superior, rupturas que trascienden el objeto en sí para ubicarse en el mundo de las interacciones e interdependencias fenomenológicas. Todo esto desde una noción sistémica y profundamente dinámica que explica los cambios y las regularidades de los “hechos” a partir de la *inter-estructuración* propia del equilibrio entrópico característico de las diferentes y complejas realidades.

Aun cuando existe cierta claridad en la emergencia e importancia de la transdisciplinariedad, no es conveniente ignorar los peligros que siempre rodean a estas nuevas cosmovisiones. Uno de estos peligros puede ser identificado en la manera de entender y asumir la realidad, es decir, se puede declarar la defensa de esta manera de ver y, al mismo tiempo, consciente o inconscientemente seguir aludiendo a la realidad en singular y como un afuera ajeno a la existencia y la experiencia del sujeto cognoscente.

Puede resultar un buen ejemplo la afirmación: “entiendo por Realidad, primero, lo que *resiste* a nuestras experiencias, representaciones, descripciones, imágenes o formalizaciones matemáticas” (Nicolescu, 1996, p. 17), si nos quedamos con esta perspectiva, estamos siendo presa del peligro que observamos. Como se puede ver, se asume la realidad como aquello que no es cognoscible y, por tanto, es lo dado, lo natural, lo no construido, lo que no implica al ser que conoce. No obstante, el mismo autor afirma que “La física cuántica nos ha hecho descubrir que la abstracción no es un simple intermediario entre nosotros y la Naturaleza, una herramienta para describir la realidad, sino una de las partes constitutivas de la Naturaleza” (1996, p. 19).

Nuevos hechos, nuevas evidencias en el marco de la construcción subjetiva-intersubjetiva producen nuevas dimensiones y nuevas fronteras de la realidad, es decir, no hay un afuera real y un adentro íntimo irreal, desde la perspectiva transdisciplinar se asume una conjunción de hechos y hermenéuticas como factores constitutivos y determinantes de realidades y niveles cambiantes de cada realidad. Esta manera de ver y de actuar puede constituirse en una oportunidad para superar la lógica perniciosa que insiste en mantener ideas y formas de actuar, hegemónicas o no, aun cuando existan evidencias fácticas que indiquen lo contrario.

Otro peligro al acecho está representado en creer que la transdisciplinariedad es la panacea de las ciencias, que es una metaciencia o, peor aún,

considerarla dogmáticamente como una especie de rey Midas que al ponerse en contacto con cualquier realidad o escenario resuelve todos los conflictos y problemáticas allí establecidos.

Esta perspectiva no es un recurso autopoyético *per se*, por el contrario, trae consigo una interpelación consustancial a su existencia y anidada en autocuestionamientos como ¿cuán significativa es la comprensión del mundo que yace en la cosmovisión transdisciplinar?, ¿cuán válido es su aporte al presentarse como alternativa de lo disciplinar e, incluso, ante lo interdisciplinar?, ¿la cosmovisión transdisciplinar como proceso auto-hetero e interestructurante y auto-hetero e interestructurado resulta ser lúcidamente una importante posibilidad como nueva hermenéutica del mundo? Si estos interrogantes y sus múltiples opciones de respuestas están presentes en el *continuum* del trasegar transdisciplinar, es posible afrontar los riesgos de una mejor manera.

Asumir esta cosmovisión significa una apuesta hacia nuevos ideales, no solo de ciencia, de saber, de conocer, de sujeto, sino también de sociedad, de mundo. Comporta el reconocimiento de una especie de revolución respecto a los ideales clásicos y los principios básicos que guiaron la modernidad. La transdisciplinariedad transgrede la idea de inmutabilidad y pasividad de la naturaleza, va mucho más allá de la comprensión sustancia-corpúsculo asignada a la estructura y dinámica de la materia. Lo transdisciplinar implica atravesar los saberes segmentados e ir más allá de ellos pero desde ellos y con ellos, esto es, desde una mirada de unidad que en la diversidad construye, explica y produce conocimiento en una realidad ricamente compleja.

Al entenderse como cosmovisión incompleta, la transdisciplinariedad fundamenta su existencia en la búsqueda incesante de una completitud *co-construida*, multidimensional, multirreferencial e inacabada. Esto implica una visión diferente sobre el mundo, sin olvidar que ella, como todas, está mediada por el lenguaje, que además de ser un producto de la cultura y del contexto en general en el que se genera, determina también a esa realidad que lo produce. Así, resulta adecuado asumir que al cambiar la cosmovisión del mundo cambia también el mundo. Al respecto, Kuhn afirma: “Como resultado del descubrimiento del oxígeno, Lavoisier vio la naturaleza como mínimo diferente. Y, en ausencia de esa hipotética naturaleza que ‘vio de manera diferente’, el principio de economía nos incita a decir que tras descubrir el oxígeno Lavoisier trabajaba en un mundo distinto” (1971, p. 223).

Pensar y actuar desde la transdisciplinariedad como paradigma entraña una lógica centrada en expresiones, abstracciones y conexiones libres. Lleva consigo la realización de experiencias y pensamientos democratizados y democratizadores, emancipados y emancipadores; tiene que ver con un curso deliberativo que debe generar el gobierno colectivo de las ideas y los procedimientos e impedir el dominio de estos como sucesores del intransferible sentido de la humanidad en cuanto fin y no como medio. “La transdisciplinariedad es simultáneamente un corpus de pensamientos y una experiencia vivida” (Nicolescu, 1996, p. 99).

El propósito de lo transdisciplinar aquí planteado se refiere a un amalgamamiento epistémico-democrático, que ante un problema complejo produce alternativas de saber lo suficientemente robustas para generar soluciones socialmente eficientes y epistemológicamente coherentes. Se trata de un intento de ruptura de la incongruencia e, incluso, la contradicción entre el cúmulo de conocimientos de una cultura y la ausencia de soluciones significativas a sus problemas fundamentales. Por estas razones pensar en escuelas de pensamiento desde una perspectiva interdisciplinar y transdisciplinar puede configurarse en una oportunidad para generar pensamiento propio, alternativo y consecuente con las necesidades de solución a problemáticas fundamentales de nuestros contextos socioculturales.

Lo transdisciplinar como una forma de caridad en la verdad

Ya se dijo que lo interdisciplinar, además de ser una cosmovisión y no una simple metodología, implica una actitud de vida, es decir, una actitud frente al mundo y en concreto frente a los sujetos y los objetos que configuran el mundo, o mejor, los mundos posibles. De este modo, resulta congruente dejar ver el lugar de la acogida mutua como elemento fundamental en el establecimiento de mediaciones, en la construcción de procesos e intervenciones que se acometen para acercarnos a los diferentes niveles y dimensiones de la realidad, de sus problemáticas y sus problematizaciones. Benedicto XVI lo expresa de alguna manera al afirmar que “se puede reconocer a la caridad como expresión auténtica de humanidad y como elemento de importancia fundamental en las relaciones humanas, también en las de carácter público... [la caridad tiene un] significado de entrega, acogida y comunión” (2009, p. 7).

Hoy tenemos suficientes evidencias de la inviabilidad de intentar construir una mejor sociedad centrados en la racionalidad egoísta y ególatra

que ha caracterizado a gran parte de los segmentos sociales constitutivos de la cultura humana. No es conveniente plantearse un horizonte teleológico-humanizador sobre la base de la subvaloración o negación de la dimensión espiritual, intuitiva y trascendente de los integrantes de la especie.

Como acogida mutua, la trasdisciplinariedad se puede entender como una bella expresión de caridad pluridireccional que implica una perspectiva de desarrollo centrada en la persona y de la cual se entiende su realización solo en coordinación con los sujetos reconocidos como acreedores del bien o bienes producidos en el proceso. Esta postura contraviene y se plantea como alternativa al oscurecimiento dogmático y alienante que, desde múltiples enfoques del desarrollo, se le endilgan a los medios y a los instrumentos para librar la voluntad humana de la responsabilidad que le es propia por la involución social y el detrimento de la humanidad asociados a las acciones de quienes lideran los supuestos procesos de desarrollo.

Un enfoque de lo transdisciplinar alimentado por el entendimiento de lo humano, como potencia realizable en contexto, permite ver con mayor claridad que las problemáticas sociales, desde las más complejas hasta las que puedan ser consideradas más simples, devienen no solamente de la ausencia de conocimientos y pensamientos congruentes con las necesidades humanas, sino también, y en alto grado, de la falta o ausencia de fraternidad que debe caracterizar las interacciones entre los miembros de la especie y de estos con los demás factores que constituyen el ecosistema planetario.

La fraternidad es un factor determinante en el marco de las acciones caritativas desde una mirada transdisciplinar. Ambas pueden ayudar no solo a reconfigurar las verdades que orientan los pensamientos y actuaciones, sino a construir y fortalecer el sentido de lo humano desde el reconocimiento explícito de la diversidad de pensamientos, de formas de ver, de maneras de construir, de formas de sentir. Y todo esto, a partir de una consciencia y disposición colectiva para complementarse y enriquecerse mutuamente, dignificando las condiciones de vida de quienes son cercanos e, incluso, de aquellos que no lo son tanto. Así, al reconocer y acoger al otro en su plena legitimidad y diferenciación, la fraternidad deviene en un acto de profunda ternura.

El interés por el otro no debe ser una preocupación, sino una ocupación, no tiene mucho sentido quedarse en la abstracción del deber solidario, lo realmente importante e indispensable es el ocuparse del bienestar de las personas concretas, de un contexto determinado, de los integrantes de mi

más cercana colectividad, por ejemplo, y con ellos salir en la búsqueda de soluciones construidas con y para otros colectivos. Juan Pablo II en la carta encíclica *Evangelium vitae* lo manifiesta de modo radical afirmando que: “No puede tener bases sólidas, una sociedad que —mientras afirma valores como la dignidad de la persona, la justicia y la paz— se contradice radicalmente aceptando y tolerando las más variadas formas de menosprecio y violación de la vida humana, sobre todo si es débil y marginada” (citado en Benedicto XVI, 2009, p. 25).

La fraternidad que emerge de la caridad basada en lo transdisciplinar trae consigo la salvaguardia de la integridad y la libertad del ser humano en interacción fraterna con todos los miembros de los colectivos a los que pertenece, así como de estos colectivos entre sí. Todos debemos comprender y asumir que además de ser responsables del sí mismo, también somos responsables de los otros y de lo otro; máxime si, como en el caso que nos ocupa al pensar en escuelas de pensamiento, somos protagonistas de un proceso que se pretende deliberadamente formativo.

¿Y... por qué complejidad?

El universo como ecosistema y los mundos que lo configuran son expresiones complejas que obedecen a mecanismos de ordenamiento cósmico en interacción con las capacidades de intelección asentadas en el encéfalo humano, en sus interconexiones con los demás componentes del sistema nervioso y de este con los diferentes segmentos y niveles fenomenoménicos que cohabitan y se imbrican en los distintos niveles de las realidades y mundos posibles. “La complejidad nos aparece, ante todo, efectivamente como irracionalidad, como incertidumbre, como angustia, como desorden” (Morin, 2004, p. 15).

Aunque en algunos casos caóticos las realidades se “ordenan” y nos muestran panópticos que subvierten la unidimensionalidad, tienden hacia la complejidad que caracteriza el universo como un *multiverso* y se cataloga al ser humano como un “tercero incluido” (Nicolescu, 1996, p. 40). Como tal, se esclarece la multidimensionalidad de las realidades más allá de su ocurrencia en sí, al expresarlas desde una traducción hermenéutica que incluye al sujeto que la plantea en cuanto lector y objeto de traducción de los fenómenos que lo constituyen o lo interpelan, al interactuar con él en una

realidad *co-construida*. Así, la noción de tercero incluido supera la relación unidireccional y biunívoca sujeto-objeto.

A las lógicas del transcurrir fenomenológico de la realidad compleja y multidimensional, les subyacen un conjunto de congruencias perceptuales que crecen hacia el establecimiento de los correspondientes niveles de representación y concienciación ligados a la experiencia transdisciplinar. Estos, al actuar como tentativas de aprehensión de los múltiples niveles de la realidad, suponen lógicas caracterizadas por la superación unidireccional de la inducción o la deducción y se asientan también en una lógica de carácter abductivo, de descubrimiento rizomático apoyado en la intuición, en una heurística que trasciende la racionalidad *per se* y se engendra aprovechando la sensibilidad metafísica del espíritu cognoscente.

En lo que respecta al tercero incluido, ya no se trata de la lógica de los opuestos. Si se parte de una perspectiva sistémica, la oposición como tal no existe, cada fenómeno, cada factor, cada componente de eso denominado “realidad” se encuentra, de un modo u otro, imbricado con todos los demás. Así, considerar la oposición no es más que la imposibilidad de identificar y reconocer que no se puede ser opuesto a sí mismo. Esto conlleva el conflicto representado en la asunción de A como opuesto a A, dado que no-A viene a ser también parte de A, a propósito de sus interacciones, *inter-conecciones* y mutua determinación.

“En la lógica del tercero incluido los opuestos son más bien, los *contradictorios*: la tensión entre los contradictorios edifica una unidad más amplia que los incluye” (Nicolescu, 1996, p. 25). Esta postura da cuenta, precisamente, de que no hay opuestos y cabe poner en duda, incluso, lo contradictorio, que desde la complejidad, tal vez, debemos entender mejor como complementario. Esta superposición de lo opuesto sobre lo complementario ha provocado segmentaciones culturales inadecuadas e inconvenientes, una de ellas tiene que ver con la diferenciación taxativa que se produjo entre lo que era considerado ciencia y el humanismo como escenario de formación del ser humano.

¿Cultura científica y cultura humanista?

En la tradición epistemológica positivista la cultura científica y la cultura humanista se han concebido como dos mundos separados y a veces irreconciliables. Por un lado, la ciencia es entendida como la expresión más

excelsa de la racionalidad, como el culmen de la cogitación y la realización de la inteligencia formalizada, sistemática y rigurosa. Por el otro, la cultura humanista se centra en el ser, en la formación como posibilidad de humanización continua de los individuos a partir de su interacción con otros individuos y con los factores que caracterizan los contextos de realización de la humanización en curso.

No existen, en cuanto ocurrencia fenomenológica, culturas científicas y culturas humanistas, culturas disciplinares, multidisciplinarias, interdisciplinares y transdisciplinares. La cultura, entendida como la totalidad del producto de la inteligencia humana, es multidimensional, multinivel, multirreferencial, es decir, es transdisciplinar, transperceptual y transrepresentacional. Más que diversas culturas humanas, lo que existe son diversas expresiones de la inteligencia y de la experiencia humana como cultura de la especie.

Estas múltiples expresiones se complementan y enriquecen cuando se vinculan de modo deliberado sobre la base del factor común que las identifica: el ser humano en cuanto tal. “Cada cultura es la actualización de una potencialidad del ser humano, en un lugar bien determinado de la tierra y un momento bien determinado de la historia” (Nicolescu, 1996, p. 89).

Asumir el conocimiento sobre la base de la existencia de fenómenos complejos que no solamente lo son por su diversidad y sus multivariadas dimensiones y niveles, sino porque además incluyen al sujeto cognoscente, presupone la realización de una civilización distinta. Como ya se expresó, cuando la cosmovisión sobre la realidad cambia, la realidad misma cambia. Esto produce efectos que trascienden lo epistemológico e, incluso, lo epistémico para posicionarse también en el ámbito de lo político, de lo económico, en síntesis, de lo cultural como producción intelectual humana que se complementa con eso que llamamos naturaleza o mundo de lo natural.

Escuelas de pensamiento como zócalo de la noosfera en lo complejo

Lo disciplinar, lo multidisciplinar, lo interdisciplinar y lo transdisciplinar más allá de las diferencias que poseen, son formas de conocer y comprender por medio de un tipo particular de mecanismos, que para el caso de las tres primeras se limita a lo formal, lo objetivo, lo científico. Esto significa que cada una de ellas permite, de una u otra manera, usar las percepciones humanas, conectarlas al intelecto, utilizar procedimientos formales —métodos— y elaborar representaciones simbólicas del mundo. En el caso de la

transdisciplinariedad, de los mundos, sus partes y sus interacciones, es decir, sus complejidades.

La transdisciplinariedad reconoce, valora e incluye no solo otros saberes que sobrepasan lo disciplinar y lo interdisciplinar, sino que además centra su realización en las interacciones, las correlaciones y las complementariedades existentes entre todos ellos para construir, comprender y asumir de mejor manera las complejidades de los sistemas naturales y culturales.

En esta secuencia de ideas, aparece lo complejo no como otra manera de conocer, sino como la explicitación de aquello susceptible de ser conocido y de lo cual forma parte activa el ser que conoce y sus medios de conocimiento. Es decir, lo complejo se asume como eso que ha de nombrarse “realidad”, o mejor realidades, que posee múltiples niveles y en cada nivel múltiples dimensiones. Las realidades siempre están atravesadas por el conocimiento en la cultura y la cultura en el conocimiento, dado que “los hombres de una cultura, por su modo de conocimiento, producen la cultura que produce su modo de conocimiento” (Morin, 1991, p. 25).

En su ser-existencia las diferentes realidades comportan, incluso, los niveles de percepción propios del sujeto o colectivo que conoce y que, a su vez, posee múltiples intereses, variados niveles de referenciación ligados a sus cualidades perceptuales y, por tanto, a sus niveles de representación y de conciencia sobre las realidades y sus variabilidades. En este sentido, vale la pena recordar que los intereses humanos “determinan los aspectos bajo los que puede objetivarse la realidad, y por tanto, el aspecto bajo el que la realidad puede resultar accesible a la experiencia” (Habermas, 1982, p. 27).

Al pensar en escuelas de pensamiento desde las cosmovisiones interdisciplinar y transdisciplinar, se asume la complejidad de los fenómenos tanto naturales como culturales, mediada por un conocer humano más abierto, multivariado, más *inter-conectado* e *inter-influido*, es decir, más *inter-co-determinado*. Se trataría de un proceso pluriperceptual atravesado por varios niveles representacionales y de conciencia que provocan múltiples experiencias plurireferenciadas y orientadas hacia una *co-construcción* teórico-práctica que es multisaber y multidimensional.

Por estas razones, el pensar escuelas de pensamiento no tiene como fin último producir escuelas de pensamiento *per se*, se busca construir un conjunto de catalizadores que desde el pensar abierto, riguroso y conversacional potencie *inter-acciones co-laborativas*, alimente la gestión de soluciones integrales a problemas complejos del contexto sociocultural y enriquezca las

posibilidades de mejoramiento de las condiciones de vida y de humanización del mayor número de sujetos posible. Se busca construir escuelas del pensar y del actuar libre, dinámico, creativo, útil y consecuente con la formación del ser humano y la evolución social como nicho dignificante.

Orientado desde la cosmovisión que se ha mostrado, este pensar para actuar vendría a constituirse a partir de diversos nodos autopoyéticos-referenciados que gracias a su constante interacción interna, a sus vínculos con otros nodos y con los demás factores constitutivos de sus contextos de realización, pretenden configurarse como crisoles de meta-pensamientos dirigidos hacia la producción de nuevos pensamientos y nuevas formas de gestión de soluciones a las problemáticas fundamentales de distintos y diferenciados conglomerados sociales.

No se trata de pensar utilitariamente para favorecer la economía de mercado-capital que se impone de manera hegemónica, se trata sí de pensar pensamientos útiles para producir conocimiento útil en la solución creativa de problemas sociales determinantes. Es esencial propender por un mejor curso evolutivo hacia una sociedad más dignificada y dignificante, más incluida e incluyente, hacia una sociedad equitativamente *glocal* y humanamente eficiente.

Como se puede observar, el propósito no se orienta a un simple juntar personas de diferentes disciplinas para que elucubren desde sus parcelas de conocimiento en torno a un tema determinado o predisponerlas para que oigan y luego ignoren a quienes tienen qué decir desde un decir distinto, culturalmente diferenciado, pero experiencial y sabiamente construido. El horizonte del proceso se orienta hacia la construcción de un sistema que contribuya significativamente con la producción de una cultura centrada en el reconocimiento y valoración del otro y de lo otro como opción de vida, como oportunidad en la superación de la egolatría que nos entraña o nos invade en muchos escenarios y que obstaculiza la *co-laboración* para el desarrollo colectivo favorecido por el crecimiento singular. Se parte de la convicción de generar un cambio cultural posible, entendiendo con Bauman que “heredada o adquirida, la cultura es una parte separada del ser humano, una posesión. Aunque, ciertamente, una posesión de un tipo peculiar; comparte con la personalidad la cualidad única de ser al mismo tiempo una esencia definitoria y un rasgo existencial descriptivo de las criaturas humanas” (2002, p. 103).

Esta mirada sobre la cultura, además de ser profundamente congruente con la noción de complejidad que se ha dejado ver, permite asumir que en cuanto productos culturales, los pensamientos y las acciones siempre son susceptibles de reconstitución. Ciertamente puede leerse una tensión en la relación herencia-adquisición cultural que propone el autor y desde otras posturas sobre lo cultural podría cuestionarse la condición “heredada” de la cultura, máxime si se parte de la herencia como algo dado, como una transmisión transcrita de genotipo a genotipo. No obstante, la genética enseña que la potencialidad de la información genotípica es determinada por las condiciones bio-físico-químicas y, para el caso humano, culturales del entorno en el que se desarrolle el ser vivo. Las expresiones fenotípicas siempre son determinadas por las condiciones del entorno.

Más allá de esta posible tensión, y volviendo a la esencia de la reflexión, puede resultar mucho más importante retomar la idea de la cultura como una peculiar posesión. En este sentido, se trata de una cualidad compleja ya que singulariza la humanidad respecto de los otros animales, pero, al mismo tiempo, diferencia a los humanos entre sí, determina sus acciones en situación y se configura como una causo-efectualidad permanente. Al ser una posesión representa un conjunto de características que son el resultado de todas las secuencias cíclico-espinaladas que determinan y son determinadas por las diversas interacciones y complementariedades existentes entre humanos y de estos con los distintos factores que forman parte de los ecosistemas que habitan.

En este orden de ideas, los equipos constituidos como nodos estructurales de la red de pensamientos que se configura desde el pensar en escuelas de pensamiento devienen en células de producción y gestión de conocimiento inter y transdisciplinar que, desde su influjo interno y a partir de las relaciones *inter-nodales*, piensan pensamientos creativos, realizan acciones de transformación positiva y permean culturalmente las lógicas y dinamismos de la comunidad educativa y de los demás contextos sociales en los que interactúan. Naturalmente, también resultan influidos por estos contextos socioculturales, ya que de acuerdo con Morin “la cultura no es ni superestructura ni infraestructura. Siendo impropios estos términos en una organización recursiva en la que lo que es producido y generado se convierte en productor y generador de aquello que lo produce o lo genera” (1991, p. 199).

Una apuesta abierta y alerta

El *pro-yecto* sobre el pensar en escuelas de pensamiento se asume desde una concepción *endo-exocausal* y *endo-exo-efectual* que al erigirse en medio para comprender e intervenir en las diversas realidades, facilita la asunción de la complejidad propia de estas. Lo *endo-exocausal* y lo *endo-exo-efectual* son, a nuestro modo de ver, dos condiciones inherentes a la complejidad de los fenómenos que caracterizan los diferentes niveles de las realidades y sus dimensiones. Constituyen las causas internas y externas que determinan la realización de cada fenómeno y los efectos endógenos y exógenos que se producen en mutua *co-determinación* con las causas entre los diferentes fenómenos.

En correspondencia con lo expresado, el pensar en escuelas de pensamiento como ágora, como foro de la cultura, configura una multiplicidad de escenarios deliberativos completamente abiertos. Por esto, la base de su realización es el cuestionamiento permanente y, especialmente, el autocuestionamiento. Se encuentran en permanente suspenso los métodos, los alcances, los objetos de conocimiento y de intervención, e, ineludiblemente, los sujetos, sus percepciones, sus representaciones y sus procesos de concienciación.

En lo que respecta a los métodos, no se toman como determinaciones previas y menos unívocas, son asumidos a modo de un conjunto de referentes puestos al servicio del proceso como puntos de partida que en el curso de la navegación se reconstituyen a partir de la relación sistémica de los diferentes saberes y conocimientos, de las distintas epistemologías y las epistemes conjugadas en la praxis del navegar propio de este *pro-yecto* de pensamiento y acción.

El objeto, concebido como una elaboración, como una abstracción que posibilita identificar un centro de atención para incursionar en el entendimiento de un segmento de realidad, confiere un foco no solamente eidético, sino también *phronético*. El suspender permanentemente el objeto posibilita un mejor acercamiento entre las partes y las visiones constitutivas de los nodos que fundan el entramado dinámico de la red en el pensar-actuar. Desde esta lógica, el objeto no solo se ubica en la noósfera, también tiene un asiento fundamental en el mundo de la biosfera.

Sobre el alcance, ya se dijo que no existe ningún afán de llegar, entre otras cosas porque el llegar implica una meta precisa, la finalización de un recorrido, un punto definido y determinado; más que un horizonte. En

términos del alcance lo que interesa fundamentalmente es el navegar, el transitar, produciendo resultados, claro está, pero siempre transitando con la posibilidad de ir por el norte, el sur, el este o el oeste, incluso, considerando la opción de navegar por el norte y el sur o por el este y el oeste simultáneamente.

En cuanto a los sujetos, factor fundamental en esta travesía, la condición de apertura y estado de alerta pasa ineludiblemente por la puesta en suspenso permanente de su condición de sistemas cognoscentes, es decir, de su cualidad de productores de realidad en y desde el lenguaje. Se parte de la necesidad de estar alerta frente a la necesidad de construir un sistema de conocimiento que trascienda las epistemologías, epistemes o arqueologías de los objetos de conocimiento y acceda rigurosamente a la posibilidad de establecer estos mismos recursos frente a los sujetos que producen y reelaboran estos objetos, produciendo y reelaborando realidades. En términos de Bruner, es importante considerar el lenguaje dado que

El lenguaje nunca puede ser neutral, impone un punto de vista no solo sobre el mundo al cual se refiere, sino hacia el uso de la mente con respecto a este mundo. El lenguaje impone necesariamente una perspectiva en la cual se ven las cosas y una actitud hacia lo que miramos. No es solo que el medio es el mensaje. El mensaje en sí puede crear la realidad que el mensaje encarna y predisponer a aquellos quienes lo oyen, a pensar de un modo particular con respecto a él. (2002, p. 128)

Estar alerta significa que este emprendimiento del pensar, del saber y del actuar, desde un marco de referencia sistémico, entraña la necesidad constante de un autocuestionamiento individual y un hetero-co-cuestionamiento coordinado desde el colectivo. El lugar privilegiado que se le da a la pregunta desde y hacia el sí mismo, y los sí mismos, apunta, principalmente, a un *análisis* sistemático de las percepciones como mecanismos vitales de incorporación de información mediada por la inestabilidad de los sentidos, al constituirse como vías diferenciadas que permiten el contacto del sistema nervioso con el entorno. Esta especie de *des-confianza* fraterna en los sentidos no subvalora ni su importancia y ni su condición indispensable en los complejos procesos del conocer, del pensar y del actuar, pero previene frente a su falibilidad.

Por otra parte, la apertura y el estado de alerta, en lo que a los sujetos se refiere, comportan la revisión permanente de las representaciones derivadas del procesamiento que realiza el sistema nervioso, central y periférico, de la información que ingresa vía percepción. Esta síntesis siempre se encuentra en curso y es producto de la conjunción entre los diferentes componentes del sistema neuronal y de cada uno de ellos con los demás componentes del sistema orgánico interno y el sistema orgánico externo. Las representaciones son posibles gracias a la *co-estructuración* de todos los factores constitutivos del ecosistema total en el que se encuentran inmersos los sujetos en cuanto organismos.

Finalmente, la apertura y la vigilancia también se dirigen al proceso de concienciación entendido como metacognición que trasciende a metapensamientos e incluye metasensaciones. Se trata de una ética de la inteligencia sustentada en la multidimensionalidad del ser humano, en su falibilidad, pero también en su potencial- facultad de asumir las riendas de su *ser-existencia* de modo consciente y consecuente, porque “en verdad, la fuente principal de nuestra ignorancia es el hecho de que nuestro conocimiento solo puede ser finito, mientras que nuestra ignorancia es necesariamente infinita” (Popper, 1963, p. 53).

Así, estar alerta y abierto en el contexto del transitar por el pensar en escuelas de pensamiento, como germen-escuela del pensar nuevos, significativos, originales y útiles pensamientos, significa poner especial atención en cada uno de los segmentos que determinan las percepciones, en los que se configuran las representaciones y en todos aquellos que signan los procesos de concienciación, a fin de entenderlas mejor y orientar, de mejor manera, sus manifestaciones y, en lo posible, sus efectos.

En síntesis, desde la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad se pueden construir pensamientos, ideas y acciones generados desde un crisol que se entiende como escuelas de pensamiento en cuanto que al pensarlas desde adentro de ellas, se van construyendo no solo ellas, sino que, principalmente, se constituyen los sujetos pensantes que desde ellas y a partir de la coordinación de coordinaciones de pensamientos y acciones acrecientan sus niveles de pensamiento y cualifican la gestión de acciones congruentes con un contexto complejo, que demanda cosmovisiones y soluciones complejas.

Referencias

- Bachelard, G. (2004). *La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bauman, Z. (2002). *La cultura como praxis*. Barcelona: Paidós.
- Benedicto XVI. (2009). *Caritas In Veritate*. Roma: Librería Editrice Vaticana.
- Borrero, A. (2002). *La corporación o comunidad universitaria. Su desarrollo histórico. Seminario permanente sobre la universidad*. Bogotá: Icfes.
- Brunner, J. (2002). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Coronado, F. H. (2012). *Hitos 14. Repensar la academia universitaria Lasallista*. Bogotá: Universidad de La Salle.
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid: Tauros.
- Kuhn, T. (1971). *Estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Morin, E. (1991). *El método. Las ideas*. Madrid: Editorial Cátedra.
- Morin, E. (2004). La epistemología de la complejidad. *Gazeta de Antropología*, 20. Recuperado de http://www.ugr.es/~pwlac/G20_02EdgarMorin.html
- Nicolescu, B. (1996). *La transdisciplinariedad-Manifiesto*. París: Ediciones du Rocher. Recuperado de <http://www.ceuarkos.com/manifiesto.pdf>
- Pérez Díaz, L. (2010). En G. Londoño, *Prácticas universitarias en el ámbito universitario*. Bogotá: Universidad de La Salle.
- Popper, K. (1972). *Conjeturas y refutaciones. El desarrollo del conocimiento científico*. Barcelona: Paidós.

Nodos potenciadores

El tránsito de la disciplinariedad a la transdisciplinariedad

Eduardo Mancipe-Flechas

Introducción

“Transitar” expresa de modo primigenio el ir de un lugar a otro, el pasar de un modo de ser a otro distinto, implica, en síntesis, un cambio. Así, el transitar de una manera de comprender la relación entre las disciplinas a otra diferente no implica necesariamente, dentro del orden argumentativo que se pretende desarrollar, una ruptura o un giro radical, sino que expresa, más bien, una reflexión crítica sobre el grado de demarcación entre las fronteras disciplinares, que establece niveles de diálogo, de cooperación, de acercamiento de las aristas de algunas realidades poliédricas.

El presente texto no traza un sendero que aspire a algún grado de exhaustividad, por el contrario, simplemente pretende clarificar algunos elementos que son considerados como importantes para realizar un tránsito, entre muchos posibles, partiendo del reconocimiento de un proceso de formación que en gran medida ha sido influenciado por la fragmentación disciplinar y la *hiper-especialización* heredada de la modernidad, y que es interpelado a preguntarse por las maneras de trazar y construir puentes entre las disciplinas; es, de algún modo, un rastrear las huellas que ha dejado el experimentar la activación de una racionalidad emergente, que propicia la circulación de una nueva savia por los vasos conductores de los distintos saberes, nutriendo el *corpus et animam* de lo *inter-transdisciplinar*. En este contexto, se aborda la pregunta ¿qué significaría transitar de la disciplinariedad a la transdisciplinariedad en el propósito de construir condiciones para la generación de escuelas de pensamiento?

La perspectiva desde la cual se propone abordar la transición de lo disciplinar a lo *inter-transdisciplinar* es de carácter relacional, aplica los elementos propios de una hermenéutica analógica que se ha revelado singularmente

apta para el diálogo entre diversas disciplinas científicas, lo que ha contribuido significativamente al desarrollo de un pensar multidisciplinar que encierra una potencia para abordajes de carácter *inter-transdisciplinar*¹ más amplios. Este modelo de interpretación retoma la *phrónesis* como herramienta analógica que junta porciones y las proporciona, las organiza y ordena, pues su estructura mixta hace que aunque sea teórica verse sobre la práctica (Beuchot, 2007, p. 100). Se centra en la analogía como modo de pensamiento que busca salvaguardar las diferencias en el margen de cierta unidad, y cuyo carácter relacional y ordenador pretende estructurar las cosas por sus semejanzas y diferencias, y por los grados de estas últimas, ayudando a distinguir para poder unir armónicamente (Beuchot, 2011, p. 149).

El diálogo relacional y diferencial como vía para la comprensión de la tensión unidad-diversidad

La relación expresa al menos tres semánticas (Donati, 1998); la primera, indica referencia (*re-fero*), al referir una cosa dentro de un marco de significados; la segunda denota conexión o vínculo estructural (*re-ligo*), y la tercera expresa un actuar recíproco (*rel-acción*) que como fenómeno emergente trasciende el ámbito de los sujetos que la inician. Puede ser además actual o potencial; concreta-histórica (observable en *re*) o entidad racional (pensada como posible); impersonal (perteneciente al sistema social) o personalizada (perteneciente al mundo de la vida).

La relación, en tanto (*re-fero*), concilia sentido y referencia, es decir, no es puramente holística ni puramente *fragmentarista*; integra sentido (connotación) y referencia (denotación) a través de la información, superando la autorreferencialidad (unívoca) y la heterorreferencialidad (equivoca), configurando una heterorreferencialidad autorreferente o una autorreferencialidad heterorreferente (analógica) (Beuchot, 2010, p. 82). Esto significa que la búsqueda del sentido hermenéutico en el diálogo disciplinar ha de estar orientada por la referencialidad onto-epistemológica que propenda por la búsqueda de coherencia que trascienda el orden metodológico.

¹ Basta con evidenciar la aplicación de la hermenéutica analógica en el ámbito no solamente de la filosofía, sino del derecho, la sociología, la pedagogía, la educación, la literatura, el arte, la historia y la psicología, la lingüística, la filología, entre otras.

La relación como (*re-ligo*) configura una estructura dinámica que va organizando y constituyendo una dinamicidad estructurada y estructura dinamizada. Es una estructura integradora con cierto carácter holístico que no tiene la rigidez del *univocismo* en el que el todo fusiona, funde o aniquila los fragmentos, ni el relativismo del *equivocismo* en el que los fragmentos son el todo, sino la cualidad de un *holismo* analógico en el que el todo está en los fragmentos y los fragmentos están en el todo. De tal modo que se requiere un proceso de distinción y contraste disciplinar, que propenda por una actitud de comprensión de la diversidad de sentidos de los conceptos y de los diversos tipos de racionalidad que son inherentes a las disciplinas a la luz de una reflexión epistemológica conducente a percibir una exigencia de unidad, que lleve a considerar cada discurso no como un discurso cerrado y autónomo, sino como una voz específica que cumple un papel armónico dentro de un concierto relacionado con una verdad de carácter analógico, que tiene dos niveles: el de los fragmentos como correspondencia de los enunciados y del todo como coherencia entre los mismos, lo que construye un diálogo argumentativo enmarcado en el intercambio continuo de discursos que buscan un mejor nivel de comprensión, evitando, al mismo tiempo, la univocidad disciplinar al pretender que dicha visión abarque la totalidad de un problema, y la equivocidad en el sentido de “creer”, que hablaban el mismo discurso (Beuchot, 2010, p. 81).

Finalmente, la relación en tanto (*rel-acción*) se enfoca en la correlación de la subjetividad y la intersubjetividad que es mediada por el objeto de estudio. Así, la intersubjetividad enuncia la relación entre sujeto y objeto, entre el intérprete y la realidad como texto, de tal modo que pueda hablarse de una verdad textual, siempre contextualizada. “En el todo como forma hay coherencia, en el todo como fragmento hay correspondencia, y en el todo como todo hay consenso. Por eso la correspondencia es fragmentaria e hipotética, conjetural, abducida, pero la hay. Y no hay verdad porque hay consenso, sino que hay consenso porque hay verdad” (Beuchot, 2010, pp. 81-82).

Los niveles de relación para la comprensión del tránsito de lo disciplinar a lo *inter-transdisciplinar*

Una vía para la configuración de ciertos niveles de comprensión del tránsito ya enunciado se centra en retomar las ramas que constituyen la semiótica en tanto teoría general del signo. Es también Beuchot quien hace uso de esta

para proponer la construcción de una pragmática analógica. En sus palabras, la semiótica

Tiene tres ramas: sintaxis, semántica y pragmática. La sintaxis estudia las relaciones de los signos entre sí, esto es, *las relaciones de coherencia*. La semántica estudia las relaciones de los signos con los objetos designados, esto es, *las relaciones de correspondencia*. Y la pragmática estudia las relaciones de los signos con los usuarios, esto es, considera *las relaciones de uso*. La sintaxis es, entonces, la dimensión más básica e independiente. La semántica supone la sintaxis y se encabalga sobre ella. La pragmática supone las otras dos dimensiones. Por eso esta última es la más compleja y difícil. (Beuchot, 2011)

De esta exposición puede colegirse que de las tres ramas de la semiótica, y sus correspondientes niveles de relación, se da una permanente tensión entre la identidad y lo diferente o entre el todo y la parte que es mediada por la correspondencia analógica. Siendo más explícito, la fragmentación disciplinar ha de ser superada por una racionalidad que implique *relaciones de coherencia*, esto es la búsqueda de cierto nivel de unidad que es proporcionada por el análisis de las diversas perspectivas ontológicas, epistemológicas y metodológicas que, en primera instancia, se desarrolla en cada disciplina, estableciendo la identidad que le es propia y los alcances y límites de su objeto de estudio, y de cada uno de estos enfoques, para que posteriormente, por ciertos grados de semejanza, identifique y analice, de manera crítica relacional, las regiones ontológicas, epistemológicas y metodológicas de las otras disciplinas, que sopesadas por las exigencias de un problema mutidimensional demandan una articulación, un análisis reflexivo, una búsqueda de unidad elevada sobre la coherencia. A esto se suma, para el caso de la institucionalidad universitaria, la coherencia con su política de investigación, misión, visión y función social, que relacione la investigación con la gestión investigativa.

Las *relaciones de uso* demarcan una tendencia a la diferencia, a la identificación de los diversos contextos y usos que puedan darse a una racionalidad *inter-transdisciplinar*, materializados en experiencias concretas, no solamente caracterizadas por el rigor investigativo, sino por el análisis reflexivo de las maneras de potenciar y vivenciar en la cotidianidad de los entornos, los múltiples abordajes de problemas complejos enmarcados en el

contexto sociocultural. Este tipo de relaciones han de desarrollar la capacidad de leer los fragmentos, de explicar y comprender contextos muy situados, con una proyección más de transformación, que evidencia la utilidad de los diagnósticos porque orientan la implementación de acciones. En este ámbito, se reconocen, además, los límites de la región epistémica y la necesidad de rehabilitar la *doxa*, trazando puentes para migrar de los contextos de los investigadores a los contextos de las personas que en su cotidianidad han desarrollado una lectura que es de vital importancia.

Las *relaciones de correspondencia* son analógicas por excelencia y mantienen una tensión que no llega a la síntesis entre las *relaciones de coherencia* (que tienen a la identidad y univocidad) y las *relaciones de uso* (que tienen a la diferencia y la equivocidad). Es en esta dimensión relacional en que se potencian las dicotomías sin diluirlas, de tal modo que teoría y praxis, episteme y doxa, naturaleza y cultura, sujeto-objeto, subjetividad-intersubjetividad, alcances-límites tengan un ámbito de complementariedad, no de lucha entre contrarios, que hagan viable la cooperación y el diálogo entre las disciplinas.

De lo monológico a lo dialógico como expresión de la transición gradual hacia lo *inter-transdisciplinar*²

La actividad científica y no científica de toda disciplina se orienta y limita a unos objetos de estudio determinados en los que se evidencia una íntima relación entre teoría y praxis. Su abordaje hace uso de métodos específicos que implican una especie de corte de la realidad, en torno al cual se concatenan una serie de perspectivas que constituyen su ámbito propio. Esto significa que el objeto de las disciplinas científicas no son las “cosas”, en un sentido ordinario, puesto que una misma cosa se puede convertir en objeto de estudio de diferentes disciplinas, dependiendo del punto de vista que se adopte.³ La aplicación de estos métodos conduce a obtener unos resultados concretos, que son expresados en las construcciones científicas, que ordinariamente son un conjunto de proposiciones, conceptos, modelos y teorías que se enmarcan en lógicas, epistemologías y ontologías concretas.

² Cfr. Mancipe (2011); Marciales *et al.* (2013, pp. 127-151) y Mancipe (2013).

³ Es interesante recordar la perspectiva escolástica clásica, según la cual las ciencias se clasifican según sus objetos, distingue dos tipos de ellos, el *objeto material* y el *objeto formal*. El primero es el tipo de seres que son estudiados por una ciencia; el segundo, es el punto de vista bajo el cual se estudia (Beuchot, 2009, pp. 14-15).

En esta línea argumentativa, Evandro Agazzi ofrece una primera caracterización de las disciplinas científicas (sean ciencias naturales, sociales o humanas); reconoce cómo, en gran medida, sus objetos de estudio constituyen realidades poliédricas, complejas y unitarias, que se caracterizan

[...] por considerar el mundo de las “cosas” desde un único *punto de vista* particular, concentrando su enfoque sobre unos pocos “atributos” de las cosas y dejando fuera de su campo de investigación todos los demás (propiedades y relaciones de cada cosa). Por consiguiente, los *conceptos* que expresan dichos atributos y los *predicados* que traducen estos conceptos a un determinado lenguaje son también especializados, así como los procedimientos *operativos* que permiten controlar directamente la validez de las proposiciones de una determinada disciplina. Éstos constituyen una parte muy importante de la *metodología* de cada ciencia; la otra consiste en la determinación de los procedimientos *lógicos* que se utilizan para organizar el conocimiento, para establecer indirectamente la validez de proposiciones que no se pueden averiguar directamente, para ofrecer explicaciones y construir teorías. (2002, pp. 244-245)

Un segundo orden en la reflexión permite anotar que al interior de una misma disciplina académica⁴ existe un conflicto de interpretaciones. Basta con enunciar las diversas perspectivas sociológicas que estudian las relaciones sociales, entre otras: la marxista, la positivista, la histórico-comprensiva, la formalista, la fenomenológica, la del interaccionismo simbólico, la del funcionalismo estructural, la del neofuncionalismo comunicacional, la hermenéutica y la relacional;⁵ o en el ámbito de la psicología, los estudios relacionados con la consciencia desarrollados por corrientes como el psicoanálisis, la psicología analítica, la logoterapia, el conductismo, el neoconductismo, la psicología humanista, la psicología gestáltica, el cognitivismo o el constructivismo (cfr. Echavarría, 2010).

⁴ Las disciplinas académicas, entendidas como culturas, se organizan en función de determinadas tareas intelectuales y prácticas discursivas (Becher, 2001). Según James Elmborg (2008, p. 109) es importante tener en cuenta que las comunidades disciplinares tienen unas características estructurales y unos estilos de comunicación específicos, que reflejan una comprensión de sus estilos disciplinares.

⁵ Pierpaolo Donati hace un análisis de estas perspectivas (2006, pp. 76-92).

Esto evidencia, al menos, que por un lado se tiene la interpretación personal de la disciplina académica, a la luz del horizonte de sentido que se va dando en cada individuo dentro de una apropiación de su cultura disciplinar y, por otro, se tiene la interpretación de esta última en tanto comunidad académica que interpreta y que, por ende, tiene un ámbito más amplio y abarcador, y cuyo horizonte de sentido se ha ido constituyendo internamente como ámbito cultural, de ideas, prácticas y valores (Beuchot, 2010, p. 68). Esto demanda aproximarse a

[...] una fusión de horizontes entre el horizonte individual y el horizonte común para que puedan convivir y sobrellevarse, e incluso es la manera en que se amplía y se promueve el horizonte comunitario por parte de los individuos. [...] [La] fusión de horizontes, es decir, su encuentro y su enriquecimiento se da cuando se identifican entre ellas una diferencia y la integran (llegando incluso a cambiar ideas y valores), aquí el diálogo entre dos hermenéuticas también tiene que resaltar las diferencias; esto es, identificar diferencias para integrar en la semejanza. (Beuchot, 2010, p. 69)

Este conflicto de horizontes puede superarse mediante la resolución de la semejanza, en el que los unos se comparan con los otros e intentan ponerse en su lugar; es decir, se apropian de sus propios términos, conceptos, teorías, lógicas y metodologías. Mas, aunque esta operación nunca es completa, sin embargo, puede ser suficiente. Cuando el individuo de una cultura disciplinar concreta se compara con los demás e intenta ponerse en su lugar, apropiándose de sus términos, hace uso de la semejanza como argumento analógico,⁶ que conduce a aceptar o rechazar paradigmas inmersos en el marco de una comunidad académica o de una cultura disciplinar.

La génesis de todo este diálogo se da con la presencia de un problema complejo⁷ que demanda el uso de múltiples abordajes, que resultan comu-

⁶ Es por ello que Beuchot afirma que “El único medio que tenemos de cribar la objetividad alcanzable y evitar lo más que se pueda la mera subjetividad es la intersubjetividad en el diálogo y la discusión con los demás de la misma comunidad o con los pertenecientes a otras comunidades” (2009, p. 51). Y, además, indica que el uso de la semejanza en la hermenéutica es “... un intento de ampliar el margen de interpretaciones válidas de un texto sin perder los límites; de abrir la verdad textual, esto es, la de las lecturas posibles [de los horizontes de sentido] sin que se pierda la posibilidad de que haya una jerarquía de acercamientos a una verdad delimitada o delimitable” (1999, p. 12).

⁷ Para Edgar Morin “[...] La reforma necesaria del pensamiento es aquella que genera un pensamiento del contexto y de lo complejo. El pensamiento contextual busca siempre la relación de inseparabilidad

nicables gracias a una forma interrelacional que permite configurar varias perspectivas disciplinares en un programa de solución para dicho problema, generando un proceso de distinción y contraste disciplinar, que active una interpretación dialógica, en la que cada disciplina ve el problema desde su propia perspectiva. Esta es una etapa multidisciplinar avanzada que ha puesto las condiciones para comparar diferentes discursos; válidos, pero parciales.

El tránsito a una perspectiva interdisciplinar se desarrolla al iniciar una reflexión ontológica y epistemológica conducente a percibir una exigencia de unidad, que potencie el tomar conciencia de la parcialidad de las diversas perspectivas disciplinares en relación con el “punto de vista de la totalidad”, que, a su vez, requiere de cierta capacidad hermenéutica para “interpretar” dentro del propio lenguaje los discursos de otras disciplinas, manteniendo, en lo posible, su sentido y configurando una actitud que permita el intercambio continuo de discursos que desarrollen un mejor nivel de comprensión, evitando, al mismo tiempo, la univocidad disciplinar, al pretender que dicha visión abarcara la totalidad del problema, y la equivocidad en el sentido de “creer” que hablaban el mismo discurso, mientras que, en realidad, usaban las mismas expresiones con sentidos diferentes. Lo analógico emerge cuando se reformula el propio discurso a partir del discurso disciplinar de los otros, sin pretender que dicha reformulación corresponda a una traducción perfecta. En palabras de Beuchot:

[...] nuestra autocomprensión se enriquecerá al trasluz de la heterocomprensión o comprensión de los otros, tanto de la que ellos tienen de sí mismos, como de la que nosotros tenemos de ellos, incluso nos moverá a transformarnos a nosotros mismos [...] una hermenéutica analógica podrá ayudarnos, en este terreno común que crea, a comprendernos mejor a la luz de nuestra comprensión de los otros y de la comprensión que los otros tienen de nosotros, de nuestra cultura [disciplinar], y así poder criticar y modificar cosas de nuestra propia cultura. (2010, pp. 71-72)

y las inter-retroacciones entre cualquier fenómeno y su contexto. [...] El pensamiento complejo requiere de un pensamiento que capte las relaciones, interrelaciones, las implicaciones mutuas, los fenómenos multidimensionales, realidades que son simultáneamente solidarias y conflictivas [...] que respete la diversidad, al mismo tiempo que la unidad, un pensamiento organizador que concibe la relación recíproca entre todas las partes” (2005, p. 23).

La motivación principal de la interdisciplinariedad radica en que no puede pensarse como contraposición a la especialización, para ello requiere de una visión que tenga en cuenta las diferencias y comprenda, además, las razones y el sentido de estar juntas y relacionadas, respetando la especificidad de sus conceptos, métodos y lógicas, e impidiendo que estos se constituyan en un obstáculo para la comunicación, propendiendo por una actitud de comprensión de la diversidad de sentidos de los conceptos y de los diversos tipos de racionalidad que le son inherentes.⁸

La interdisciplinariedad implica la sutileza en la interpretación, vista como un encontrar diversos sentidos cuando parecía haber solo uno (Beuchot, 2009, pp. 13-14), y deviene en delimitar de la manera más precisa el problema; determinar los elementos del problema que requieren ser abordados por disciplinas específicas y que ofrezcan un mejor análisis de este; hacer explícitas las diferencias que caracterizan la perspectiva de las disciplinas; establecer los diversos criterios aceptados por cada disciplina para recolectar información; explicitar el contexto teórico que cada disciplina acepta para el análisis de información; analizar el significado de los conceptos utilizados en cada disciplina estableciendo relaciones con su contexto teórico y con el proceso de recolección y análisis de información; comprender que cada disciplina utiliza procedimientos lógicos que, sin dejar de ser rigurosos, no coinciden con el tipo de “lógica” adoptado por otras disciplinas (Agazzi, 2002, pp. 248-249). Desde esta perspectiva, una hermenéutica relacional resulta sumamente útil porque

no se centra en la sola diferencia sino balanceándola con la identidad; pero acepta que la diferencia predomine, solo que, para no caer en el equivocismo, pide de esa diferencia equilibrada o catalizada con la tensión hacia la identidad, en lo cual consiste la semejanza o analogía; por eso una hermenéutica analógica ayudará a privilegiar

⁸ En este mismo sentido, Hilton Japiassu (1976) caracteriza a la interdisciplinariedad por la intensidad de intercambios entre especialistas y el grado de integración real de las disciplinas en torno a un mismo proyecto de investigación, que exige un proceso constante de interpenetración en el que las disciplinas se fecunden recíprocamente cada vez más. Para ello, es imprescindible la complementariedad de los métodos, los conceptos, las estructuras y los axiomas sobre los que se fundan las diversas prácticas pedagógicas de las disciplinas científicas. Así llega a afirmar que “[...] desde un punto de vista integrador, la interdisciplinariedad requiere un equilibrio entre la amplitud, la profundidad y la síntesis. La amplitud asegura una extensa base de conocimiento e información. La profundidad asegura el requisito de conocimiento e información disciplinar y/o interdisciplinar, para la tarea a realizar. La síntesis asegura el proceso integrador” (Japiassu, 1976, pp. 65-66).

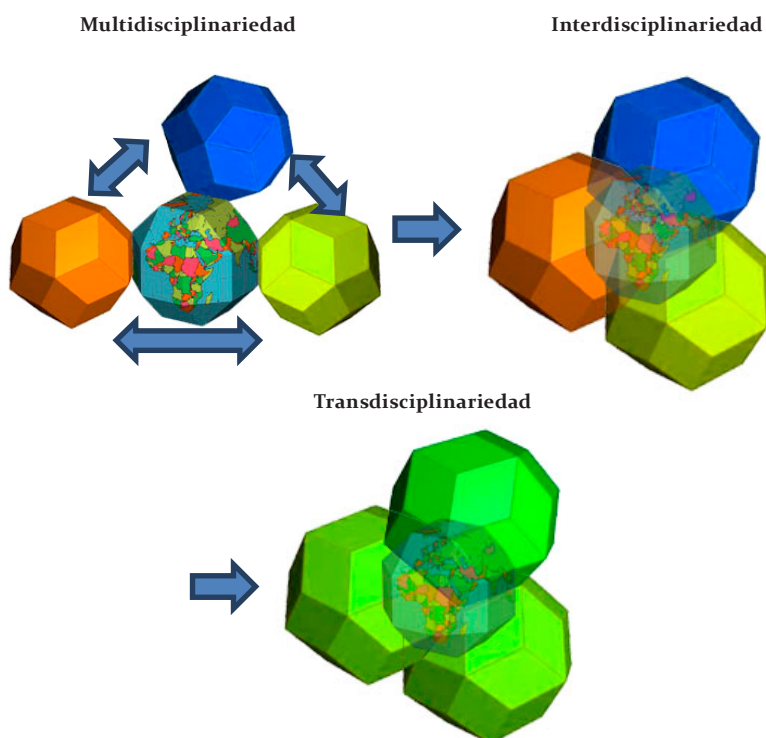
esas diferencias, pero sin perder la capacidad de verlas al trasluz de algo que, a partir de las semejanzas las unifique y vea lo universal, llámese condición humana, naturaleza humana o como sea. (Beuchot, 2010, pp. 70-71)

El tránsito hacia lo transdisciplinar implica una racionalidad que toma como núcleo central el entretendido de relaciones ontológicas, epistemológicas, lógicas y metodológicas que emergen desde el análisis de la realidad que se realiza con un carácter interdisciplinar al abordar problemas multidimensionales.⁹ La permanencia de estas relaciones debilita las fronteras estables entre las disciplinas que en un marco sistémico constituyen nuevos enunciados, conceptos, modelos y teorías que trascienden la yuxtaposición por el carácter cooperativo que es inherente a las diferentes perspectivas. Generalmente tal dinámica hace surgir nuevas disciplinas, este ha sido el caso de la bioética, los estudios culturales, los estudios de desarrollo, etc.

A manera de síntesis de lo hasta ahora expuesto, se propone el esquema de la figura 1; para el caso de la multidisciplinariedad, el problema de la realidad concreto es representado por un poliedro terráqueo que expresa el claroscuro en que ha de ser abordada, y la disciplinas que lo abordan están simbolizadas por poliedros de diferentes colores que encuentran inicialmente aristas de encuentro con su objeto de estudio y establecen un diálogo preliminar; en cuanto a la interdisciplinariedad, se evidencia un diálogo, una cooperación que establece semejanzas y diferencias, las primeras matizan los colores disciplinares siendo estos afectados por la tonalidad de la realidad misma, que tiende a generar un nuevo color, sin embargo, aún puede percibirse la diferenciación propia de los tonos de cada disciplina en tanto que el poliedro terráqueo no abarca el objeto de estudio disciplinar; finalmente, la transdisciplinariedad se simboliza con una nueva tonalidad que resulta de interrelacionar la gama de los tres colores de tal manera que se debilitan las fronteras disciplinares y emerge un objeto de estudio, con una nueva manera de ser abordado.

⁹ En palabras de Agazzi (2002, p. 250), la síntesis en la que culmina el trabajo interdisciplinar “no puede concebirse como la propuesta de una especie de imagen global definitiva, sino como la superación de la unilateralidad de las ópticas particulares, la conciencia de su carácter limitado y, al mismo tiempo, la capacidad de ponerlas en armonía gracias a ciertas posibilidades de intertraducción, a la existencia de interconexiones, de homologías y analogías” que se constituyen en el camino que conecta la interdisciplinariedad con la transdisciplinariedad.

Figura 1. Transición de lo multidisciplinar a lo interdisciplinar y transdisciplinar



Fuente: elaboración propia.

Prácticas, comunidad y tradición en la *inter-transdisciplinariedad* y las escuelas de pensamiento¹⁰

La transición ya esbozada de la disciplinariedad a la transdisciplinariedad implica un aprendizaje que se realiza a través de prácticas, comunidades y tradiciones, esto significa que dicha formación no consiste solamente en una información teórica que hubiera que impartirse dentro de un marco institucional académico. Este aprendizaje emerge cuando las personas que

¹⁰ Este apartado retoma y profundiza algunas de las ideas propuestas en Mancipe y Cáceres (2012).

hacen parte de una comunidad específica¹¹ se insertan en un *ethos*, es decir, en un ambiente fértil, moralmente denso, humanamente acogedor, que abra caminos para la autorrealización y sea capaz de suscitar el entusiasmo para abordar proyectos que se enmarquen en lo que se configura dentro del ámbito de la responsabilidad universitaria.

El *ethos* enunciado es la síntesis de bienes, virtudes y horizontes de sentido que se entrelazan para determinar un estilo de vida, una verdadera cultura universitaria, un modo panorámico de percibir y abordar el entorno social y el mundo, que se han de evidenciar en la formulación y materialización de todo proyecto educativo institucional.

El aprendizaje que toma como referente la transición a la interdisciplinariedad y a la transdisciplinariedad demanda, además, la intencionalidad de enseñar y aprender las prácticas que le son inherentes, alcanzando objetivos de carácter personal, comunitario y social. De allí la pertinencia de la noción de escuela, porque en ella las prácticas están llenas de intencionalidades, se busca generar hábitos y con los hábitos fortalecer las costumbres académicas, culturales y sociales.

Alasdair MacIntyre (1992, p. 274) considera que el desarrollo de cualquier tarea educativa implica analizar los elementos que configuran su contexto, entendidos como entornos humanos próximos, lo cuales son caracterizados como el conjunto de prácticas, comunidades y tradiciones,¹² en los que se elaboran concepciones y criterios de justificación racional, y en donde las instituciones universitarias deben ser campos abiertos para el conocimiento y el continuo diálogo tanto interno como externo —esto es con la sociedad—, suscitando espacios de democratización de los saberes.

Las prácticas son concebidas como “formas de actividad humana socialmente establecidas” (MacIntyre, 2001, p. 233), con cuatro características principales: a) coherencia, han de ser actividades en las que haya una estructura racional consistente de fondo; b) complejidad suficiente para proporcionar un cierto enriquecimiento a los participantes en ellas; c) sistematicidad, tienen que haber llegado a un mínimo de estructuración e interdependencia,

¹¹ Para el caso de las escuelas de pensamiento en su génesis, esta expresión no solamente hace referencia a la comunidad universitaria en general, sino a cada una de las personas que aportan de manera conjunta en la construcción de discursos y prácticas relacionados con comprensiones de núcleos problemáticos específicos.

¹² Esta idea de tradición y comunidad de MacIntyre es analizada por Mauricio Beuchot en su *Tratado de Hermenéutica Analógica* (2009, pp. 67-71).

y d) cooperación, han de ser actividades con una participación cooperativa suficiente.

Estos cuatro elementos son fundantes tanto en el tránsito de lo disciplinar a lo *inter-transdisciplinar* como en la constitución de escuelas de pensamiento. Un ejemplo de prácticas se encuentra en el establecimiento y la profundización de reflexiones que identifiquen las *relaciones de coherencia* entre los referentes ontológicos, epistemológicos e institucionales que han de articularse para que la universidad aborde la multiplicidad de aristas de las realidades poliédricas que le corresponden y sus interrelaciones; las *relaciones de correspondencia* entre los referentes adoptados como resultado del diálogo que hace emerger la *inter-transdisciplinariedad* y las realidades inmersas en los campos de indagación y en problemas concretos de carácter multidimensional, y las *relaciones del uso* que puedan darse a una racionalidad *inter-transdisciplinar*, materializadas en experiencias concretas insertadas no solamente en el rigor investigativo, sino, especialmente, en la democratización de los saberes y la incidencia con soluciones concretas a las problemáticas del contexto sociocultural en el que se está inmerso.

Toda práctica tiene sus propios bienes internos; son modelos de excelencia que comportan un ideal de futuro (de carácter teleológico). Pero cada práctica tiene su propio modo de entender los bienes que con ella se alcanzan, supone aprendizaje, cierto apoyo en el pasado. Esos bienes tienen la virtualidad de dirigir adecuadamente dentro de la práctica las conductas de los que participan en ella (la definen parcialmente); se especifican en un orden y en unas reglas internas.

El resultado natural de la colaboración en las actividades que se enmarcan en un ámbito como las escuelas de pensamiento es que los bienes y fines que lleva consigo (internos, específicos de esa actividad, que solo se entienden en toda su profundidad practicándola) se extienden sistemáticamente, se hacen más profundos y asequibles; se afianzan entre los participantes en las prácticas y se transmiten a otros participantes y a otras prácticas. Esto es un indicativo de una práctica en buen estado.

Para MacIntyre, el ideal comunitario es de carácter reducido para que se puedan dar las formas auténticas de interrelación sin otras mediaciones distorsionantes. Pero es una comunidad en cuyos vínculos y desarrollo juega siempre un papel decisivo la racionalidad de las propuestas y los principios por los que se rige. Aunque no puedan ser explicados por la totalidad de sus componentes, es fundamental que todos puedan estar presentes en el debate

racional de las distintas opciones y en las consiguientes decisiones derivadas de este debate. De todas formas, la comunidad ha de tener suficiente amplitud para conjugar distintas prácticas y servicios indispensables para su subsistencia y continuidad. La forma política de la comunidad puede ser variada.

MacIntyre reconoce a la tradición como una dimensión esencial de la identidad personal, entendiéndola como lo recibido y desarrollado en una comunidad que sustenta la continuidad de la vida del sujeto como “unidad de búsqueda”. En esta concepción, la tradición no es un peso muerto, algo que se arrastra gravosamente e impide la innovación. La tradición es algo recibido y, por tanto, fuente para los posibles cambios que, responsable y solidariamente, realizan los sujetos dentro de una comunidad. Subrayar la tradición no es negar la posibilidad de creación o cambio, más bien estos son posibles por la tradición. Sin tradición no habría nada que cambiar ni tampoco ningún fin para la creatividad. Todo ver es ver en concordancia con un modo de ver, pero estos modos de ver son adquiridos, recibidos, de otros y, por tanto, vienen a ser compartidos con otros. No se trata entonces de reavivar la tradición muerta, sino de actualizar el diálogo en una tradición viva, que constituye “el requisito real del progreso científico: progreso que solo acontece en una comunidad de aprendizaje” (Llano, 1992, p. 14).

Una verdadera hermenéutica de las diversas tradiciones que atañen a la universidad como comunidad debería desarrollar la capacidad del uso de una racionalidad dialógica y comunicativa que abra espacios de encuentro con los agentes externos a esta y que forman parte de la sociedad para poder ofrecer mejores respuestas, es decir, una apertura de la democratización de los saberes.

En esta misma línea, Guillermo Hoyos realiza una reflexión en torno al valioso aporte de MacIntyre al papel de la universidad en la sociedad civil, propone que las universidades “sin dejarse presionar solo por las urgencias de la modernización, tendrían que reconstruir su tradición y, de acuerdo con ella, ser sitios en los que se discuten y elaboran concepciones y criterios de la justificación racional, de manera que la sociedad civil aprenda de la universidad cómo conducir razonable y dialogalmente sus propios debates prácticos o teóricos” (2003, p. v), y la universidad aprenda de las diversas comunidades y sectores de la sociedad civil a tener un polo a tierra en las realidades, a no perder de vista su función social, a identificar y aportar de

manera continua e indefectible en la identificación problemas sociales y en la construcción colectiva de soluciones cada vez más acertadas.

Convocatoria a pensar la transición de lo disciplinar a la *inter-transdisciplinariedad*

La reflexión ya enunciada en torno a la vivencia del tránsito a lo *inter-transdisciplinar* se constituye en un pretexto para reflexionar sobre la responsabilidad de un sí-mismo/nosotros que no se desliga de la comunidad universitaria, sino que en el marco de la responsabilidad misma del pensar acoge con vehemencia la pregunta por lo que ha de ser más esencial en nosotros, que trasciende la *episteme* y la articula con la *doxa*, que no instrumentaliza la *techné*, sino que la ubica en el co-relato de la esencia del pensar.

A la racionalidad *inter-transdisciplinar* se asocia una reflexión sobre qué aspectos del pensar son convocados, es evidenciar el camino del preguntar en un claroscuro, en un abordaje gradual de lo pensado, nunca acabado, siempre expectante, que expresa la dependencia a un nosotros, aun *siendo* colectivo que en su esencia e identidad toma conciencia de que “el preguntar ya no volverá a ser el mero paso previo hacia la respuesta, el saber, sino que el preguntar se convertirá en la suprema figura del saber. El preguntar despliega entonces su más peculiar poder de abrir lo esencial de todas las cosas. El preguntar obliga entonces a la extrema simplificación de mirar a lo absolutamente ineludible” (Heidegger, 1996, p. 12).

Este carácter de necesidad puede, además, recogerse con mayor precisión en las palabras de Newman:

[...] solo es extensión de la mente la capacidad de ver muchas cosas a la vez como una totalidad, de referirlas a su lugar apropiado en el sistema universal del saber, de entender su respectivo valor, y de determinar su dependencia recíproca. [...] Impregnada de esta verdadera iluminación, la mente nunca completa un aspecto del saber sin tener en cuenta que es solo una parte, y sin las asociaciones que surgen del hecho. Hace que cada cosa lleve de algún modo a todas las demás y comunica la imagen de la totalidad a las porciones separadas, hasta que el todo deviene en la imaginación como un espíritu que invade y penetra las partes del conjunto y les confiere un sentido preciso. (2011, p. 153)

Corresponde a todo aquel que se encuentra vinculado a una comunidad universitaria el construir en su cotidianidad el carácter relacional ya expuesto que revitalice la función social de la universidad.

Referencias

- Agazzi, E. (2002). El desafío de la interdisciplinariedad: dificultades y logros. *Revista empresa y humanismo*, 5(2), 241-252.
- Baudrillard, J. (1978). *Cultura y simulacro*. Barcelona: Kairos.
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.
- Beuchot, M. (1999). *Las caras del símbolo: el ícono y el ídolo*. Madrid: Caparrós, Col. Esprit # 38.
- Beuchot, M. (2007). *Phrónesis, analogía y hermenéutica*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Beuchot, M. (2009). *Tratado de hermenéutica analógica: hacia un nuevo modelo de interpretación*. México: Facultad de Filosofía y Letras UNAM, Itaca.
- Beuchot, M. (2010). *Hermenéutica analógica y búsqueda de la comprensión*. México: Colección Textos Universitarios, Universidad Autónoma de Chihuahua.
- Beuchot, M. (2011). Sobre la analogía y la filosofía actual. En A. H. Ibañez (Ed.), *Metáfora y analogía* (pp. 149-168). México: Torres Asociados.
- Donati, P. (1998). La società è relazione. En P. Donati (Ed.), *Lezioni di sociologia* (pp. 49-107). Padua: Cedam.
- Donati, P. (2006). *Repensar la Sociedad*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias.
- Echavarría, M. F. (2010). *Corrientes de Psicología Contemporánea*. Barcelona: Scire.
- Elmborg, J. (2008). Alfabetización informacional crítica: implicaciones para la práctica educativa. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, 92-93, 103-121.
- Heidegger, M. (1996). *La autoafirmación de la universidad alemana. El Rectorado, 1933-1934. Entrevista del Spiegel*. Madrid: Editorial Tecnos.
- Hoyos, G. (octubre-noviembre de 2003). *OEI: Monografías virtuales, Ciudadanía, democracia y valores en sociedades plurales*. Recuperado de <http://www.oei.es/valores2/monografias/monografias03/reflexion01.htm>
- Japiassu, H. (1976). *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago.
- Llano, A. (1992). Presentación. En A. MacIntyre, *Tres versiones rivales de la ética* (pp. 11-17). Madrid: Rialp.

- MacIntyre, A. C. (1992). *Tres versiones rivales de la ética*. Madrid: Rialp.
- MacIntyre, A. C. (2001). *Tras la virtud*. Barcelona: Crítica.
- Mancipe, E. (2013). Estudios de Información-Documental, Epistemología relacional y Hermenéutica Analógica. En *El objeto de estudio de la bibliotecología/documentación/ciencia de la información. Propuestas, discusión, análisis y elementos comunes* (pp. 107-141). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Mancipe, E. y Cáceres, M. A. (2012). Universidad y Comunidades de aprendizaje. *Analogía filosófica. Revista de filosofía, investigación y difusión*, 26(2), 71-96.
- Marciales, G. P., Cabra, F., Castañeda-Peña, H., Peña, L. B., Mancipe, E. y Gualteros, N. (2013). *Nativos digitales: transiciones del formato impreso al digital*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Morin, E. (2005). *Educação e complexidade, os sete saberes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez.
- Newman, J. H. (2011). *Discursos sobre el fin y la naturaleza de la educación universitaria*. Pamplona: Eunsa.

Diez tesis sobre las escuelas de pensamiento

Sebastián Alejandro González Montero

Permitase presentar los interrogantes, los supuestos y la lógica del razonamiento que aquí se busca desarrollar, pero no sin antes mencionar que se trata de meras intuiciones iniciales, intuiciones que a lo largo de la investigación han de ser bien caracterizadas en la medida en que avanzamos cuidadosamente sobre la pregunta que sigue: ¿cuáles son las características esenciales de una gestión orientada hacia la creación de condiciones para generar escuelas de pensamiento desde una perspectiva interdisciplinar y transdisciplinar? Veamos.

De antemano, una pequeña enmienda a la pregunta anterior deja ver mejor la cuestión que nos ocupa. Digamos que la pregunta por cuáles serían las condiciones de gestión institucional para la emergencia de las escuelas de pensamiento es la pregunta por cuáles serían las condiciones para el florecimiento vital de eso que aquí llamamos “escuelas de pensamiento”. Mejor dicho, nos preguntamos qué hace falta para el nacimiento y el sostenimiento de las escuelas de pensamiento.

La corrección a la pregunta inicialmente planteada es ya motivo de un supuesto, ¿cuál? Partamos de la suposición según la cual las escuelas de pensamiento pueden asumirse como cualquier ente colectivo vivo; esto significa que nombrarían una cosa, un ente, si se quiere un cuerpo compuesto, cuyas características de emergencia y vida son iguales a las de cualquier otra cosa, ente o cuerpo compuesto en general. Esto es, unidades o individuos, relaciones entre las unidades o los individuos y agencias o comportamientos variables de las unidades o individuos que le son propias a todo cuerpo compuesto (en nuestro caso, las escuelas de pensamiento). Valga recalcar, una vez más, la suposición de que escuelas de pensamiento nombran un ente vivo, es decir, una cosa propiamente viva que se esfuerza por extenderse en el tiempo y perseverar.

Además de este supuesto, debemos afirmar la orientación de la investigación. Sobre cualquier cuerpo compuesto se puede trabajar pensando en referentes externos (trascendentes, se dice técnicamente) que alivien las dudas sobre su origen, sobre las condiciones para que pueda nacer y prosperar o acrecentarse, sobre la manera de alimentar sus procesos vitales y de tramitar sus aspectos convulsivos, etc.

Otra medida de investigación nace de preguntarse sobre aquellos aspectos que intrínsecamente le pertenecen al medio de emergencia y nacimiento de los entes vivos. La “inmanencia” habla de la perspectiva de trabajo según la cual cualquier pregunta que se haga sobre la vida de una cosa, de un individuo, de una sociedad, tiene que plantearse en consideración del medio y las relaciones que le competen (cfr. Agamben, 2007, pp. 481-522).

Vamos a decir que nuestra propuesta de “Diez tesis para las escuelas de pensamiento” sigue la lógica del razonamiento anteriormente señalado. ¿Qué significa esto?, que en vez de preguntarnos cómo emular otras experiencias de escuelas de pensamiento, quizá ancladas a medios sociales, institucionales, etc., bien precisos (cfr. Martín, 1984), es mejor pensar en el corazón del medio social, institucional, etc., en el que estamos haciendo la pregunta de cuáles serían las condiciones para el auge de las escuelas de pensamiento. No se nos confunda. No es excesivo enamoramiento por uno mismo (en este caso, por el medio institucional del que parte la pregunta que estamos intentando desarrollar), se trata, más bien, del gesto por el cual uno mismo se hace interesante a sí mismo —y menos por lo que es o ha logrado y más por lo que aún no ha hecho y puede comenzar a construir—. Pensar en las escuelas de pensamiento es motivo suficiente para considerar lo que nos compete propiamente, esto es, nuestras necesidades, condiciones y exigencias colectivas e institucionales.

Finalmente, hemos de aclarar los pasos a seguir. Vamos a proponer, bajo la forma de diez tesis, los que serían los retos o las necesidades de las escuelas de pensamiento siguiendo las precauciones señaladas. Este paso es más declarativo que argumentativo; lo que no nos exime de ofrecer razones, pero decirlo sí garantiza el alcance de las tesis consignadas. Prospectivamente hablando, escribir bajo la forma de tesis sirve para declararse a favor de afirmaciones que caracterizan un programa de futuro trabajo. El siguiente paso tiene que ver con las consideraciones pertinentes a la pregunta de cuáles serían las condiciones de satisfacción de las necesidades de las escuelas

de pensamiento. Si en el primer paso hemos de afirmar el programa de necesidades para la emergencia de las escuelas de pensamiento, el segundo paso debería darse en la dirección de responder cuáles serían las condiciones de satisfacción de tales necesidades. Esa tarea liga, por una parte, al área de gestión académica y de administración institucional, y, por otra, al ámbito de flexibilidad y libertad social que le corresponde a la vida y las dinámicas de las escuelas de pensamiento.¹ Por último, cerramos con las conclusiones del caso.

Diez tesis sobre las escuelas de pensamiento

No hay respuesta sobre qué proyectos de vida son mejores, ni hay cómo adivinar de antemano qué criterios apoyan las asociaciones colectivas. No se puede saber qué trae mayor bienestar o más satisfacciones o mejores resultados. En fin, no sabemos mucho de lo que pudiera ocurrir y qué formas de lo social son las más adecuadas para nosotros y los futuros miembros de la vida en común. La búsqueda de toda vida humana se ve siempre restringida a explorar las posibilidades colectivas de asociación con miras a tal o cual formato. Esa exploración no tiene referentes rígidos y no hay garantía sobre cuál es el mejor camino a seguir. Una vida: eso es un proyecto vital por el que luchamos (muchas veces violentamente) para saber cómo definir. Pero otra vida siempre es posible: y eso es un proyecto igualmente vital que tal vez solo nos venga de fuera o a través de eventos que nos obliguen a ofrecer respuestas diversas a problemas desconocidos. Es evidente que podemos fracasar. Y ese es precisamente el punto. Nada está hecho de antemano, lo que vivimos y podemos vivir no necesariamente nos viene del pasado; nuevos retos siempre están por venir y muchas veces las respuestas exceden la historia —aunque sea cierto que debemos verla muchas veces para encontrar referentes interesantes. Es decir, lo que sabemos bien puede ser negado por cosas que nunca han pasado y nos sorprenden. Quizá la libertad pueda

¹ Es claro que todo cuerpo compuesto (o sociedad) debe ser visto desde el punto de vista de las funciones institucionales de organización *tanto como* desde el punto de vista del papel del actor individual. Eso significa que toda sociedad (léase: ente vivo o cuerpo compuesto) implica funciones de organización que delimitan el rango de acción de las unidades que involucra, así como también implica las posibilidades de la acción libre, cambio y flexibilidad que presentan tales unidades (cfr. Parsons, 1969). Adoptamos deliberadamente ese doble punto de vista en el transcurso de nuestra argumentación.

ser entendida como el gesto de asumir abierto el horizonte de lo posible sabiendo lo mucho que podemos fracasar en el intento de vivir. El asunto es, pues, cómo podemos tratar de cumplir los proyectos de vida con más o menos posibilidades de éxito y con la certeza de que son temporales, sujetos a acontecimientos inesperados y asociaciones revolucionarias.

No tenemos, en efecto, las respuestas acerca de qué hacer, y por lo visto no hay cómo tenerlas. Solo sabemos que es importante explorar lo social con miras a las posibilidades de lo colectivo, lo social es una formación contingente más o menos exitosa en el tiempo, atiende siempre a nuevas combinaciones y eventos sorprendentes en un mundo hecho básicamente de opciones de conexión. La vida y nuestras esperanzas en el futuro, en esa medida, ligán al hecho de pensar la composición progresiva de un mundo común con reconocimiento de la multiplicidad y con reconocimiento de las habilidades que tenemos para encontrar las asociaciones más resistentes y duraderas respecto de los retos que son las amplias posibilidades que la realidad ofrece y que debemos enfrentar juntos.

Pues bien, pensemos en las escuelas de pensamiento según la anterior orientación, esto es, bajo la idea de que se trata de un proyecto de vida social con las características de contingencia y precariedad antes indicadas. Y permítase, como paso a seguir, la afirmación de cuáles serían las necesidades pertinentes a ese punto de vista. Las diez tesis que siguen a continuación deberían caracterizar esas necesidades.

Pensar desinteresadamente

Siempre con prisas. Siempre sin tiempo. Siempre con afán de utilidad o rendimiento. “De seguro el pensamiento es una cosa que toma extraordinariamente tiempo. Toma mucho tiempo” (Deleuze, 2008, p. 34). Quizá sean varios los momentos en que es bueno hacerse rápido y veloz a la hora de dar respuesta a alguna necesidad, obligación o urgencia, etc., pero quizá es cierto, también, que pensar no se origina allí donde solo se reacciona; es decir, se puede suponer que el pensamiento se produce en lentitud. La lentitud de su propio desarrollo (aunque, de nuevo, sea adecuado admitir la importancia de imprimir velocidad cuando se trata de reacciones ante eventualidades). La consigna de esta idea sería: “hay que pensar lentamente”, mejor: “hay que pensar en virtud del desarrollo del pensamiento”. Hace falta, pues, rumiar

con paciencia y desinteresadamente los temas en los que es importante pensar.²

Sobre esa consideración general, tenemos oportunidad de caracterizar una de las necesidades fundamentales de las escuelas de pensamiento: sin fines de lucro, las necesidades de prosperidad económica y las actividades asociadas al pensar, en general, no necesariamente coinciden, y es, quizá, fundamental el respeto por ese diferendo. Curiosidad, asombro, imaginación, esas son algunas de las facultades asociadas al pensamiento. Ansiedad, vacío y resentimiento, las figuras de la falta, de la necesidad y de la frustración que atrae consigo (gesto asociado a todo aquello que no se tiene y se desea precisamente porque no se tiene). La curiosidad, el asombro, la imaginación son facultades que colman la vida; la llenan de sentido, si se quiere. La ansiedad, el vacío y el resentimiento son afecciones de la nada, de lo que no se tiene y, por eso, son cómplices de las necesidades de satisfacción y consumo (cfr. Pardo, 2011). ¿Tendremos una verdadera oportunidad de centrar nuestra atención sobre criterios ajenos a la búsqueda del dinero y las ansias de éxito y dominio de los demás? La verdad es que no tenemos ni idea. Y, sin embargo, vale la ocasión para suponer que las escuelas de pensamiento habrían de originarse en una perspectiva más compleja de lo que atañe a las ambiciones de querer más y producir más para satisfacer deseos básicos.

Por supuesto, nadie debe olvidar la importancia del interés económico. Pensar es una actividad que se valida ella misma siendo esto cierto solo, si acaso, con la añadidura de que hagan presencia los presupuestos sociales necesarios —una economía sólida, un sector empresarial próspero, salud, vivienda, educación, etc. (cfr. Sloterdijk, 2012, p. 401; Nussbaum, 2010, p. 30). A pesar de este reconocimiento, hay que saber decidir entre vivir como tontos y satisfechos (o como humanoides bien alimentados) o vivir con sabiduría, inteligencia y belleza. Tal vez la siguiente siga siendo una gran pregunta: “¿o somos esclavos de la vida o somos sus señores —cosa que solo se logra enajenándose de los ‘bienes de la vida’—?” (Safranski, 2006, p. 46). Permítase la indicación sobre lo que sería el problema central de las escuelas de pensamiento: pensar desinteresadamente es el camino del señorío humano, más aún: es el calificativo de la participación activa en

² Habría una diferencia específica entre la velocidad reactiva de una respuesta a afecciones externas y la lentitud de la actividad del pensar en general —diferencia entre la velocidad relativa de los afectos y la lentitud, igualmente relativa, de los conceptos— (cfr. Deleuze, 2008, p. 35).

la investigación de preguntas importantes y en la empresa de indagación desinteresada cuya relevancia nace de la respetuosa y mutua asimilación de la naturaleza (todo lo que ella es y nos enseña) a la imperativa búsqueda de saber cómo es posible hacernos a un destino propio, y viceversa, claro: todo nuestro destino y posibilidades de señorío es asimilado por la naturaleza y todo lo que ella es.

La gente exige más y más; consumo y producción, así parecen ser las cosas. De todos modos deberíamos oponer a esa fría realidad el pensamiento desinteresado en sus más diversas áreas (historia, literatura, arte, filosofía, además de ciencias —en el sentido más amplio de la expresión— y tecnología). Lo cual debe entenderse, según una orientación bien precisa, en que pensar no es simplemente una actividad gratuita (no es que no sirva para nada), en efecto, la actividad del pensar, en general, no debe llevar el signo de la inutilidad, pero, entonces ¿cuál sería la utilidad del pensamiento?, ¿para qué pensar?, ¿cuál es el valor del pensamiento?, diríamos que pensar sirve para fijar el valor de la vida, mejor aún, pensar es útil porque permite dar cuenta del valor y el peso de las cosas en la vida. Puede suponerse que cualquier cosa aprendida de la naturaleza (ejemplo: la secuencia del genoma humano, las reservas de la biosfera, el funcionamiento del cerebro —*Human Brain Project*— o la información bioquímica de los combustibles degradables, etc.) debe ligarse al pensamiento por la potencia que le pertenece de precisar el valor del conocimiento para la existencia (cfr. Safranski, 2006, p. 53).

Heterotopos o espacios-otros

¿Y qué si la oficina o el cubículo, centro a veces asfixiante de trabajo, no es el mejor lugar para tener y desarrollar ideas? Lo cierto es que existen espacios de retirada donde es posible encontrar lugar para experimentaciones. En esa medida, habría que garantizar el libre uso de lugares sagrados o profanos, abiertos o protegidos, individuales o colectivos. ¿Cómo atender lo que se podría llamar la “desacralización práctica del espacio”? (Foucault, 2010, p. 1061) es decir, ¿cómo describir situaciones que ya no admitimos como simplemente dadas en torno al espacio privado, al espacio público, al espacio social, al espacio cultural, el espacio del trabajo o el espacio del ocio? El trabajo de investigación es inmensamente rico por esa vía, pues no solo haría referencia a las heterotopías de desviación o a los lugares donde reposan

diversos comportamientos extraños, alocados o fuera de las normas (cfr. Foucault, 2010, p.1063; Becker, 2009, pp. 79-116).

La investigación en los espacios de retirada sería relativa a la experimentación en los lugares de la existencia social y en los emplazamientos asociados a los ejercicios de investigación. ¿No cabría sospechar que por ahí en el mundo están ocurriendo cosas nuevas en los cafés de la ciudad, en los cines, en las calles, en los museos o en las bibliotecas? Todo esto habría que ser visto a partir de la relación entre la experimentación en investigación, la emergencia de espacios-otros y las escuelas de pensamiento. ¿Cómo se podrían promover los espacios vinculados a la investigación y, de allí, a las escuelas de pensamiento?, ¿qué sentido tendría garantizar las actividades de pensar en estos espacios? Nos arriesgamos a decir que es tema de las *heterotopías* o de *heteretopos* como “creaciones espaciales (*emplacements*) de una determinada cultura [que] salen del *continuum* de la trivialidad” (Sloterdijk, 2012, p. 285). Entre la salida de lo cotidiano y la búsqueda de espacios de retirada la investigación ha de ocuparse de quienes reclaman el derecho al diseño de una topología excéntrica (cfr. Sloterdijk, 2012, p. 287).

Libertad

Muchas veces los formatos, las obligaciones administrativas, las tareas cotidianas de la vida institucional, etc., hacen correr peligro a las empresas de investigación que están, suponemos, en la base de las escuelas de pensamiento, en la medida en que concentran demasiado las posibilidades del pensamiento en específicas actividades de trabajo. ¿Cuál es el equilibrio entre las necesidades de la vida institucional y las condiciones de emergencia de las escuelas de pensamiento y la investigación?, quizá la respuesta todavía deba ser descubierta, pero lo cierto es que resulta fundamental tener en cuenta que las actividades del pensar en general están necesariamente ligadas a la libertad de movimiento y autonomía en el uso del tiempo —y en la creencia y confianza en que se usa adecuadamente y con responsabilidad.

Por otra parte, las disciplinas parecen obligar ciertos usos, pautas y cánones. Las disciplinas obligan al uso de vocabularios, estilos, perspectivas que muchas veces son inevitables en los momentos de formación y de inicial apropiación de sus recursos. Pero cuando se trata de la investigación y de las escuelas de pensamiento que le siguen, es el problema del que uno se ocupa el que tiene que llevar la guía de los usos, las pautas, los vocabularios, los

estilos y las perspectivas que son depositados para su uso en las variadas disciplinas existentes.

Teniendo en cuenta la descripción de los escenarios (mal) retratados, diríamos que las escuelas de pensamiento tienen que estar fundadas en una fuerte concepción de la libertad. ¿En qué sentido?, siempre es bueno sentirse a favor de la libertad de expresión, pero no es solo de ella que la libertad habla, hace falta libertad de movimiento y autonomía en el uso del tiempo, tanto como libertad de experimentar con los recursos que todo problema exige considerar para poder tener las condiciones de nacimiento de las escuelas de pensamiento. Bajo esa apuesta, consideramos lo siguiente: sabiéndonos profundamente consignados en condiciones materiales de existencia proponemos una fórmula abstracta para lo que serían otras posibilidades de comprensión de lo que significa la libertad y la imaginación.

La fórmula es la que sigue: “damos por sentado que la vida es en sí algo para cuya transformación los individuos tienen singular competencia”. ¿Qué es lo que está en juego en la fórmula?, saber lo que debemos a los sueños, y ¿qué debemos?, no solamente la propia estima o la fidelidad a la propia imagen (identidad). En realidad, soñar o imaginar libremente son actividades para las cuales es fundamental seguir al genio que guía en la experimentación. No ha de pensarse que tal genio reside en la habilidad ni en la aparente inteligencia o gracia y supuesta belleza; el genio en la experimentación se halla en el mandato a obedecer a la plasticidad que promete libertad.

Outsiders

No se trata de la relevancia del genio o de quien sabe todo lo que hay que saber para ganar prestigio y nomenclatura académica —si no, puntos para un eventual mejor salario—. No es el tipo caudillo o gurú intelectual, diva académica o héroe del pensamiento del que hablamos,³ más bien se trata

³ “Yo abogo por relaciones moleculares con los autores que leen. Encuentren algo que les gusta, no pasen jamás un segundo criticando algo o a alguien. Nunca, nunca, nunca critiquen. Y si los critican a ustedes, digan: ‘De acuerdo’ y sigan, no hay nada que hacer. Encuentren sus moléculas. Si no las encuentran, ni siquiera pueden leer. Leer es eso, es encontrar vuestras propias moléculas. Están en los libros, y es preciso que encuentren esos libros. Yo creo que nada es más triste en los jóvenes en principio dotados que envejecer sin haber encontrado los libros que verdaderamente hubieran amado. Y generalmente no encontrar los libros que uno ama, o no amar finalmente ninguno, da un temperamento... y de golpe uno se hace sabio sobre todos los libros. Es una cosa rara. Nos volvemos amargos. Ustedes conocen la especie de amargura de ese intelectual que se venga contra los autores

de *outsiders*. O sea, de quien explora los límites de su propio conocimiento arriesgando todo lo que sabe en favor de lo que sabe mal, sabe a medias o simplemente no sabe; ¿se pueden admitir como parte de los equipos de investigación, y eventuales escuelas de pensamiento, a personajes de esa naturaleza?, ¿querríamos más que a maestros y sabios a experimentadores dignos de enseñar los caminos recorridos en sus búsquedas incompletas y aún parciales?, ¿cuáles serían las garantías para el sostenimiento y la sobrevivencia de personajes pensados así?, ¿podría lidiarse con la impertinencia de personajes que no se conforman con producir frases dignas de citarse o aparatos merecedores de patentes, sino con aquellos que erigen su vida de tal manera que presentan motivos para pensar? (Cfr. Safranski, 2006, pp. 43-60).

Constructivismo

Cualquier dificultad con el término “constructivismo” puede ser salvada si se caracteriza adecuadamente lo que se quiere decir con este. Así, digamos que constructivismo se refiere a toda actividad de pensamiento que interviene sobre el estado de las cosas y esboza alternativas al propio destino. A partir de mirar en detalle la preocupación acerca de cuál es nuestro lugar en el orden de las cosas que pasan, podemos asumir una dirección de trabajo que subraya programas de investigación pensados más allá del universo de comportamientos, rutinas humanas, hábitos y costumbres sociales, académicas, institucionales, etc., bajo la impronta de “quienes quieren oír que son capaces de hacer algo distinto a esperar a ver lo que pasa” tendrían que buscarse los medios adecuados y los espacios correspondientes a la tarea de no dejarse arrastrar por el destino (cfr. Sloterdijk, 2012, p. 297).

Ya lo dijimos antes y aquí no hacemos más que precisar el asunto, según una única idea: los experimentadores se encargan de ver cómo se mueven a sí mismos, cómo se las ingenian para no ser arrastrados por el desplazamiento de las cosas. Las escuelas de pensamiento deben ser pensadas bajo la rúbrica de regímenes, programas de trabajo, actividades con destino en lo posible; esta presunción es la compañía necesaria de la afirmación de quien se abalanza a lo nuevo. ¿Pero qué habría de esperarse de tal actitud?, no sabemos. Hay que buscar el recurso de quien se asoma a la experimentación para

por no haber sabido encontrar aquellos que amaba... el aire de superioridad que tiene a fuerza de ser tonto. Todo eso es muy enojoso. Es preciso que, en última instancia, solo tengan relación con lo que aman” (Deleuze, 2008, p. 161).

efectuar sus propios caminos, ¡y ni siquiera imaginamos las posibilidades en esa dirección de búsqueda! ¿Qué medios, qué materiales, qué acervos... y qué usos, qué carisma, qué curso tendría a bien usar el experimentador?, ¿literatura?, ¿música?, ¿cine?, ¿filosofía?, ¿tal vez ciencia?, ¿quizá alguna técnica artesanal, algún artefacto tecnológico?, ¿se pondrán en juego comportamientos, actitudes, afectos?, ¿o reglas de acción, parámetros de conducta?, ¿en la experimentación habrá lugar para una extraña combinación de todo lo anterior?, nada de esto lo podemos saber de antemano. Valga decirlo de una vez: escuelas de pensamiento es una expresión que vincula a la experimentación de grupos e individuos al saber que trabajan intentando ver los modos de evitar la tendencia a encontrar atractiva la vida corriente e intentando valorar el precio que hay que pagar por una vida sujeta a las tensiones de lo posible (cfr. Sloterdijk, 2012, pp. 299-300).

Acontecimiento

Los grupos son sencillamente el resultado de eventos que se hacen problema para la vida. ¿Qué ha podido pasar para que estemos juntos?, la cuestión así planteada no debe olvidarse, pues indica que el encuentro en los grupos no tiene nada de espontáneo ni de atribuible tan solo a la buena voluntad de los acuerdos discutidos, el hecho de hacer juntos una asociación es importante por la cuestión de cómo responder y cultivar la capacidad de respuesta colectiva a problemas. Diríamos que esto es fundamental porque compromete el momento especial en que anidarse colectivamente liga al deseo de vivir y de acompañar las situaciones que nos fuerzan a responder. Por supuesto, existen muchas maneras de construir una relación con lo que sucede (tema de los repertorios en los movimientos sociales, cfr. Tilly, 2009), pero lo importante siempre es preguntarse: “¿qué está ocurriendo?”, “¿qué ha ocurrido?” y “¿cómo ser digno de lo que sucede?” (cfr. Vercauteren *et al.*, 2010, pp. 39-46).

Experimentación

Las experimentaciones son invenciones de procedimientos forjados resueltamente para enfrentar reales problemas vividos. Esto es exigente: hábitos y costumbres se desgastan a fuerza de enfrentar eventos, situaciones y acontecimientos. La riqueza de los grupos depende, precisamente, de esa

razón de su capacidad para hacerse complejos, soportar varios estados y asumir la tarea constante de ver cómo lidiar con las cosas que pasan.⁴ Digamos que la diversidad no sería propia de una cultura llena de imágenes y representaciones simbólicas, sino de experimentaciones que reflejan la capacidad para producir ingenios estéticos, técnicos, intelectuales, narrativos, etc. Máquinas sociales, de las que nacen máquinas diversas también, dependen de lo que son capaces de hacer y de lo que inventan para llevarlo a cabo. Tema de experimentación:

No se da de una vez, sino que se ensaya, se retuerce, se despliega o se desecha en función de las necesidades. Ahora bien, “hacer un experimento” requiere de una preparación, que implica preguntarse cuáles son las condiciones necesarias que precisaremos. Se trata, asimismo, de estar atentos, de cultivar *el estar al acecho*, además de un territorio, un espacio por construir que esté en condiciones de acoger el experimento. (Vercauteren *et al.*, 2010, pp. 47-52)

Grupos

Todo grupo tiene su armazón: son posiciones que adoptamos, roles y prerrogativas que asumimos, normas y prohibiciones que interiorizamos... En fin, son funcionamientos internos los que dictan quiénes somos y qué podemos hacer. Juntarse hace parte de todo eso, es decir, tiene que ver con la formalización de patrones dispuestos para promover conductas y actitudes o para constreñir gestos y pensamientos, etc. Claro que no es tema de la declaración de imperativos y normatividades, son las ambiciones colectivas las que intervienen a la hora de formalizar los roles de grupo y no la referencia a estatutos, etc. ¿Cuál es nuestra situación?, ¿cuál es el proyecto a inventar?, ¿qué recursos existen?, ¿qué hace falta para iniciar y hacernos sostenibles? Se pueden tener grupos constituidos de acuerdo a estatutos, a la designación de dirigentes, al catálogo de tareas, a la misión, a la visión, a los objetivos, etc., y estar en presencia de algo completamente muerto. Todo está ahí, pero nada pasa. En otro sentido, diríamos que el proceso real de juntarse pasa por la dinámica de estructuración de roles, solo que esto acontece al ritmo de la

⁴ Este tema es frecuente en el trabajo de Germán Bula y me lo ha sugerido mil veces. Al respecto, siempre he presentado razones en Spinoza.

vida del grupo y según las intensidades y los hechos que les competen (cfr. Vercauteren *et al.*, 2010, pp. 119-132).

Tradición

¿Es suficiente explicar la preponderancia de los textos excepcionales sobre sus interpretaciones afirmando que los epígonos del genio son siempre incapaces de alcanzar la emulación, o que es imposible para los comentaristas agotar todo el sentido del original?, tal vez hace cien años, cuando las ciencias del espíritu aún se encontraban en su infancia, era todavía posible creer que la naturaleza resistente de los grandes textos podía justificarse de ese modo. Esta ingenua hermenéutica pertenecía a una época en la que los autores clásicos, apoyados, como los dioses seculares, en una tradición viva de veneración se cernían sobre todas las generaciones posteriores bajo un aura de inaccesibilidad heroica. Sus obras podían reclamar, así, legítimamente que los intérpretes —como los administradores profesionales del sentido— incensaran los textos clásicos para así traducir sus verdades eternas a las fórmulas más modestas de una comprensión acorde con el tiempo presente.

Todo esto ha dejado de ser válido, el intérprete ya no se dirige a los textos clásicos como un creyente a misa. Después de mucho tiempo, las ciencias filológicas se han cansado de realizar este servicio *criptoteológico* a la literalidad; los intérpretes tienen cada vez más dificultades para creer que ellos poseen alguna especie de misión o para compilar sus comentarios acerca de los clásicos en nombre de un sentido intemporal. En lugar de excavar todo tipo de solmenes profundidades en busca del verdadero sentido de la tradición, ellos se refugian, cada vez más, en una suerte de sutil indiferencia metodológica frente a todas las pretensiones de sentido usuales. Un texto está allí, mientras que nosotros estamos aquí; ante el descubrimiento de un objeto clásico, nos situamos como bárbaros anémicos, indiferentes a su esencia, mientras, no sin cierta perplejidad, le damos la vuelta en nuestras manos; ¿nos sirve aún para algo? Sea como fuere, ya no podemos seguir hablando de una creencia *a priori* en la importancia vital de los textos eminentes. En última instancia, esta importancia se revela únicamente cuando una subjetividad con ambiciones críticas, con objeto de elevarse, pretende hacer uso del material o cuando, a causa de un interés actual, se rescata una cita útil en algún lugar de las fuentes históricas.

Y, sin embargo, es justo ahora cuando el drama interviene, la relevancia de los grandes textos se pone de manifiesto precisamente cuando el desencanto ha hecho su trabajo y la inteligencia de las generaciones posteriores ha aprendido a vivir —de una manera más madura o más cínica, o, en cualquier caso, más moderada y escéptica— con su patrimonio intelectual. Cuando todo el mundo ha dejado de creer en ellos, ellos empiezan a hablarnos con una nueva voz. Cuando se ha dejado de darles crédito, comienzan a enriquecernos del modo más sorprendente. Cuando hemos decidido que ellos no tienen ningún sentido para nosotros, empiezan a apelarnos discretamente. Y justo cuando pensamos que les hemos dado la espalda definitivamente y nos hemos liberado de ellos de una vez por todas, empiezan, lenta pero irresistiblemente, a pisarnos los talones —mas no como perseguidores o como maestros inoportunos, sino como discretos antecesores y espíritus protectores, con cuya generosidad y discreción ya no estábamos acostumbrados a contar. Si en el futuro pretendemos interesarnos únicamente por nuestros propios asuntos y, en vista de lo mucho por hacer, estamos dispuestos a la reducción existencial y a desprendernos de todos los lastres, descubriremos, en lo que queda, las voces de los clásicos —una frase indispensable aquí, un bello pasaje, ocasionalmente una emoción familiar— en todas partes dispersas: *“fragmentos de un vocabulario al que no podemos renunciar, precisamente cuando uno se decide a hablar únicamente de sus propios asuntos y a dejar de participar en el incesante zumbido de los medios, de las instituciones y de la información alienada”* (las cursivas son del autor, Sloterdijk, 2000, pp. 25-27).

Capacidad de acción

El verdadero pensamiento ayuda a descubrir al propio sí mismo y lo potencia, le permite actuar, despliega todo aquello que le es posible en la dirección de hacerse más y mejor (cfr. Safranski, 2006, p. 47). ¿Qué serían las escuelas de pensamiento sino entes colectivos donde habrán de encontrarse a quienes intentan, por la vía del pensamiento, encontrar los motivos y las condiciones para la acción potencialmente intensiva (o sea, todo comportamiento guiado por la idea de desarrollar las propias capacidades con autonomía y libertad)?

Potenciar la capacidad de acción implicaría en las escuelas de pensamiento una cierta sabiduría. La sabiduría que conlleva el arte “de operar una especie de selección al nivel de la situación misma” (Deleuze, 2008, p. 124). Se trata de ser razonable, esto es, de la capacidad de lograr una especie de

selección en la experimentación práctica de las cosas que nos ocurren. ¿Qué es ser razonable en apoyo del nacimiento de las escuelas de pensamiento?, los seres en general son seres en situación, he aquí también que nosotros somos seres en situación, y en cada situación hay que poder ser razonable. ¿Qué es ser razonable?, ser razonable conlleva a la posibilidad de experimentar con todo aquello que es bueno en el sentido que refiere cada cosa, situación, objeto, conducta, decisión, etc., que tiende al aumento de la capacidad de actuar para dejar de lado aquello que es malo —en el sentido inverso de referir cada cosa, situación, etc., que tiende a disminuirla—.

Si algo debe quedar claro en el fondo de las consideraciones sobre las escuelas de pensamiento es que allí hay que encontrar el lugar donde sea posible la sabiduría práctica de quienes se esfuerzan por seleccionar por sí mismos lo bueno en medio de lo malo como una preocupación constante.⁵ Las escuelas de pensamiento habrían de ser el lugar donde se pueda tener el interés y la sabiduría de seleccionar, en una situación dada, todo aquello que permita ser mejor, actuar, desarrollar la propia potencia en virtud de la salud, la alegría, la experimentación de lo posible, la búsqueda de soluciones a preguntas acuciantes, etc.⁶

Dictum

Muy cerca de nosotros está la peligrosa empresa y novedad de pensar. Hay que dejar de auto-contemplarse, eso es cierto. Pero ciego, y a veces fanático, puede resultar el llamamiento a la acción, por más transformadora que

⁵ Estamos haciendo uso libre de un pasaje bellísimo de *En medio de Spinoza* de Gilles Deleuze. Este es el pasaje: “¿Qué hacer entonces si la virtud sigue siempre al interés? Y bien, dice, he aquí que nosotros somos en situaciones. Eso es el materialismo, es el ser en situación. Somos en situaciones, y en las situaciones siempre hay cosas —o siempre hay elementos de la situación— que nos dan un interés en ser malvados. La moral sensitiva es seleccionar en la situación, eliminar esos elementos. Si ustedes tienen interés en ser malvados, lo serán. Por más que lo oculten, que incluso se lo oculten a ustedes mismos, a los otros y a ustedes mismos, serán cobardes y malvados. Entonces no es allí que hay que luchar. En última instancia, no hay que luchar en absoluto. Hay que instaurar situaciones en las que no tengan interés en ser malvados, o bien seleccionar en la situación eliminando los elementos que les dan un interés en ser malvados” (Deleuze, 2008, p. 126).

⁶ “El esfuerzo de la razón será típicamente un esfuerzo por seleccionar en las situaciones aquello que es capaz de darme lo que Spinoza llama ‘alegría’ y eliminar aquello que es capaz de darme ‘tristeza’. O bien, seleccionar lo que es capaz de darme independencia y eliminar lo que es capaz de darme dependencia. Y bien, es palabra por palabra lo que Rousseau llama ‘materialismo del sabio o moral sensitiva’” (Deleuze, 2008, p. 130). Eso es la ética.

podiera resultar, si no es antecedido por el más fuerte y creativo pensamiento. ¿Qué decimos aquí?, se trata de aprender a pensar. Pensar, pensar, pensar. Que lo demás vendrá de suyo. Pensar en abundancia aún si es en abstracto (teoría) o con ajuste a alguna realidad concreta. Como sea, pero pensar, pensar, pensar.

¿Quién podrá contar cuántos géneros de enfermedad combaten y afligen al hombre? ¿Cuán agudos son los dolores? ¿Cuán terribles los tormentos? ¿Cuán varias y cuál mal entendidas de los médicos son las dolencias que cada día se descubren de nuevo? ¿Cuán penosos son sus remedios y muchas veces más tristes que las mismas dolencias? ¿Qué dirá del hombre y de la sed? ¿Qué de los malos y pestilentes olores? ¿Qué de las palabras injuriosas y malas nuevas que oye? ¿Qué de lo que ve y no querría ver, no viendo lo que querría? ¿Qué de las pasiones turbulentas y olas tempestuosas que anegan el corazón? El amor ciego, el odio cruel, la alegría loca, la tristeza sin fundamento, el temor vano, las esperanzas engañosas, la ira furiosa, los antojos desvariados, los deseos insaciables y sin fin, los castillos en el aire, las trazas desbaratadas de subir y crecer, la memoria de que lo que querríamos olvidar, y el olvido de lo que nos querríamos acordar? (Fragmento del jesuita toledano Rivadeneira, citado en Sloterdijk, 2008, p. 11)

Todo lo anterior y aún más es motivo del pensamiento. ¿Sentirse afín al pensamiento no es ya una declaración sobre toda negativa a resguardarse tras de rostros identificables, cristalizados, definitivos? El tema es muy particular en el sentido que deja ver la cuestión de qué posibilidades nuevas prevalecen sobre las realidades actuales o históricas. Ubicar de pronto la investigación en ese terreno puede llenarnos de sorpresas en la medida que deja admitir preguntas del tipo: ¿quién?, ¿cómo?, ¿cuándo?, ¿dónde?, que traducidas al ámbito de la vida práctica se convierten en preguntas acerca de quién(es) experimenta(n) con el pensamiento, cómo, dónde, de qué manera... Horizonte experimental: a través de este se ahonda en algo más que los ejercicios individuales aislados de seres de comportamiento autista, reservados, demasiado a menudo, a sí mismos.

Al mirar hacia el interior uno puede percatarse de las consecuencias visibles de tomar el pensamiento como objeto de cuidado, esto es, uno se puede ver como cualquier otro individuo de diseño de estos tiempos

donde todo tipo de personalizaciones están dadas para ser consumidas. ¿Cómo evitar ese riesgo —el del llamado “individualismo moderno”— (cfr. Sloterdijk, 2003, p. 56)? “Soy un espacio hueco”. El lugar de “chismes sociales, experiencias del exterior, materia arrastrada por el viento” (cfr. Sloterdijk, 2003, p. 52). Convertirse en alguien, en sujeto, es para muchas cosas la medida del proceso por el cual cada uno de nosotros es forjado según un afuera social dado por anticipado y cargado de tantas y tantas identidades, modelos de comportamiento, sujeciones, etc.

Ahora bien, es cierto que la anterior es, quizá, una de las grandes conclusiones teóricas del siglo XX —la lista de las obras filosóficas, y las de carácter más sociológico, dedicadas a esta idea es simplemente inmensa— (cfr. Žižek, 2005). Pero no tiene por qué ser definitiva. Como vimos, a fuerza de seguir las posibilidades del pensar en general, es posible encontrarse en la situación de buscar situaciones, personajes, escenas, obras, comportamientos, etc., bajo las que se hallan líneas de creación. Bajo esa directriz, lo importante es aquello que se hace con afán de búsqueda. Habría que privilegiar la necesidad de quienes cultivan, a lo mejor a tientas, la habilidad de hallarse en el juego de pensar. Es la ambición del pensamiento la que habría de intentar ver en las diversas formas de actuar, de sentir, de creer, etc., sabiendo que esto (pensar) “[...] se asemeja más a una intensificación de la escucha de las circunstancias” por las cuales es posible hacerse más y mejor “que a un debate ‘propio’ o de tintes expresionistas del individuo consigo mismo” (Cano, 2003, p. 18).

Experimentun mundi: es fundamental resaltar que pensar es el rótulo de una particular fascinación con el devenir (principio de un hondo movimiento vital). Mejor aún, una mirada detenida hacia lo que comúnmente se denomina “pensar” da para jugar con la idea que “al hecho de venir-al-mundo le es inherente un carácter de viaje” que se define “por metas y estaciones” que “solo se experimentan en el propio camino” (Sloterdijk, 2003, p. 89). Lo mismo se puede expresar teóricamente; consideramos que pensar liga sugerentemente con la expresión “escuelas” por cuanto convocan a la afirmación del instante creativo, si por este se entiende el impulso que eventualmente cobija situaciones, cosas y personas que por momentos específicos producen transformaciones sobre sí y sobre el entorno.

Referencias

- Agamben, G. (2007). *La potencia del pensamiento*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Becker, H. (2009). *Outsiders. Hacia una sociología de la desviación*. México: Siglo XXI.
- Cano, G. (2003). Cómo habitar en tiempos volcánicos. La sismología del espíritu de Peter Sloterdijk. En P. Sloterdijk (Ed.), *Experimentos con uno mismo. Conversaciones con Carlos Oliveira*. Valencia: Pre-Textos.
- Deleuze, G. (2008). *En medio de Spinoza*. Buenos Aires: Cactus.
- Foucault, M. (2010). *Obras esenciales*. Barcelona: Paidós.
- Gil Bera, E. (2008). Prólogo: Contra la esclerosis del pensamiento. En P. Sloterdijk (Ed.), *Extrañamiento del Mundo*. Valencia: Pre-Textos.
- Martín, J. (1984). *La imaginación dialéctica: historia de la Escuela de Frackfurt y el Instituto de Investigación social*. Madrid: Taurus.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Katz.
- Pardo, J. L. (2011). *El cuerpo sin órganos. Presentación de Gilles Deleuze*. Valencia: Pre-Textos.
- Parsons, T. (1969). Some Considerations on the Theory of Social Change. En A. Etzioni y E. Etzioni (Eds.), *Social Change. Sources, Patterns and Consequences*. New York: Basic Books.
- Safranski, R. (2006). *Nietzsche. Una biografía intelectual*. Barcelona: TusQuets.
- Sloterdijk, P. (2000). *El pensador en escena. El materialismo de Nietzsche*. Valencia: Pre-Textos.
- Sloterdijk, P. (2003). *Experimentos con uno mismo. Conversaciones con Carlos Oliveira*. Valencia: Pre-Textos.
- Sloterdijk, P. (2008). *Extrañamiento del mundo*. Valencia: Pre-Textos.
- Sloterdijk, P. (2012). *Has de cambiar tu vida*. Valencia: Pre-Textos.
- Tilly, C. (2009). *Los movimientos sociales 1768-2008. Desde sus orígenes hasta Facebook*. Barcelona: Crítica.
- Vaercauteren, D., Crabbé, O. y Müller, T. (2010). *Micropolíticas de los grupos. Para una ecología de las prácticas colectivas*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Žižek, S. (2005). *El espinoso sujeto. El centro ausente de la ontología política*. Buenos Aires: Paidós.

Nodos interpelantes

El desarrollo social en Colombia como oportunidad para la sostenibilidad hacia el siglo XXII

Antonio Bernal Acosta

Marleny Cardona Acevedo

Jorge Dueñas Suaterna

Luisa Fernanda Figueroa Olarte

Jorge Gámez Gutiérrez

Diana Janeth Lancheros Cuesta

Javier Polanía González

Carlos Sabogal Flórez

*Una comprensión auténtica de la libertad individual
debe ir más allá de las capacidades
relacionadas con la vida privada,
y debe prestar atención a otros objetivos de la persona,
como ciertos fines sociales no relacionados
directamente con la vida del individuo,
aumentar las capacidades humanas debe constituir
una parte importante de la promoción
de la libertad individual.*

Amartya Sen

Introducción

El desarrollo se diferencia del concepto de crecimiento, aunque forma parte de este. El primero se refiere a la capacidad de satisfacer las necesidades humanas (salud, educación, vivienda, cultura, entre otros) sin acumulación de capital, aumento de indicadores económicos o mejor disponibilidad económica; el segundo supone expansión física, es decir, implica la incorporación

progresiva de energía (actividad, trabajo) y materia (por ejemplo, recursos), y esto no se puede hacer de manera indefinida en un entorno finito de recursos y disponibilidades. En cambio, el desarrollo, que involucra una mejora cualitativa y el despliegue de potencialidades humanas, siempre es posible (Macedo, 2005).

Ahora bien, lo social implica pensar las relaciones como acto innato a la condición del hombre. Cuando se ejerce esta potencialidad del desarrollo de lo intrínsecamente humano se está llevando a cabo una ponderación de hechos o de fenómenos, un contraste de posibilidades, oportunidades y circunstancias en contexto.

Este capítulo es una reflexión interdisciplinar de lo social como aporte a la construcción de escuelas de pensamiento; consta de una parte teórica, una conceptual y una postura reflexiva frente a temas como el desarrollo, la eficiencia y la sostenibilidad. Pretende realizar un acercamiento al desarrollo social en Colombia como oportunidad para la sostenibilidad hacia el siglo XXII.

Metodología

Se parte de una revisión de la literatura, una conceptualización y una reflexión desde la sistematización de experiencias y autores. La construcción de este documento se fundamenta en la práctica del pensamiento como un complejo estado mental del ser humano que lo impulsa a sopesar el conjunto de ideas y percepciones básicas que se constituyen en conocimiento, como expresión de la reflexión acerca del mundo que le rodea y el propio que subyace en su interioridad. En él convergen los procesos de raciocinio, de sentido común, de impulso afectivo y otra serie de condiciones mentales y, hasta somáticas, que se confabulan para enmarcar ese escenario de actividad que reside en el cerebro del *Homo sapiens* y que le permite hacerse un modelo de cada uno de esos mundos y su forma de operar.

Cuando la actividad del pensamiento se comparte con otros y se fortalece a través de su consolidación como acervo de un conocimiento de tradición oral o escrita, de un patrón de vida heredable de manera material o inmaterial, adquiere una dimensión que trasciende las fronteras del pensamiento originario y el sentido de propiedad de aquellos hombres que lo gestaron, convirtiéndose, entonces, en patrimonio cultural inalienable de toda una comunidad y se vuelve ciencia. Se trata de la cadena de continuidades y

elaboraciones, de creaciones y reformas, de críticas, de renovaciones y nuevas creaciones desde el proceso social del conocimiento resultado de la experiencia.

Volver escuela al pensamiento es elevarlo a ese estatus, a una tradición con ínfulas de perenne, como ha ocurrido en la llamada civilización occidental; es configurarlo a través de su devenir histórico, de tal manera que sea posible atribuirle un conjunto de rasgos característicos que lo diferencian de otras formas de pensamiento. He ahí un terreno propicio para que las generaciones futuras se “escolaricen” dentro de ese contexto de percepciones, concepciones, posiblemente costumbres y hasta constructos formales. Esta idea básica es parte del trasfondo de lo que usualmente se denomina una escuela de pensamiento. Esta categoría de conglomerados humanos que se aglutinan en torno a la tarea de “pensar” acerca de su realidad y la de su entorno se pueden vislumbrar como entidades con vida propia que por múltiples y complejas razones típicas de la dinámica histórica de las sociedades humanas pueden adquirir un “aire” institucional y llegar a convertirse en ejes de un quehacer académico-intelectual y cultural-científico, clave para el desarrollo de esas sociedades que los han acogido en su seno. Y es justamente a partir de esta dimensión posible, incorpórea, pero concreta de la reflexión humana, desde la que se exponen los presentes planteamientos.

Pensamiento de la Iglesia y lasallismo

En el siglo XXI el reto central para Colombia tiene que ver con sustentar el crecimiento y el desarrollo en los recursos minero-energéticos. Sin embargo, el manejo de esta bonanza tuvo como resultado una caída en el precio del dólar que saca del mercado a la industria nacional —enfermedad holandesa. *Contrario sensu* a las economías avanzadas, esta baja de la industria no se debe al progreso tecnológico ni a los avances en el sector servicios.¹ Ello

¹ Entre 1975 y 2012 Colombia experimentó un proceso de desindustrialización: el valor agregado industrial descendió desde cerca del 23 % del PIB, hace treinta años; al 15 %, hace 10 años, y a un valor proyectado entre el 9 % y el 12 % para el periodo 2012-2020. Un aumento de un punto porcentual en la participación relativa de las exportaciones mineras implicaría una caída de 0,4 puntos porcentuales en la relación valor agregado industrial-PIB en el largo plazo. Se encontró un efecto contemporáneo negativo de la variable minero-energética sobre la participación industrial: el aumento de un punto porcentual en esta variable produce un efecto desindustrializador de -0,08 puntos porcentuales. Si persiste la situación actual, los aportes de la industria al PIB caerían hasta en el rango de entre 9,2 % y 12,2 % hacia el año 2020 (Clavijo, Fandiño y Vera, 2013).

podría contribuir a un proceso de desindustrialización que tendría como consecuencia serias dificultades estructurales para proveer los servicios más básicos de energía, telecomunicaciones y vías de transporte, junto con la incapacidad de lograr los indicadores de desarrollo económico previstos (Clavijo, Fandiño y Vera, 2013).

Las instituciones políticas de una nación determinan la capacidad de controlar a los políticos e influir en su comportamiento; las buenas instituciones económicas son resultado de buenas instituciones políticas. Si bien Colombia tiene un sólido historial de elecciones democráticas, no tiene instituciones inclusivas. ¿Puede fracasar un país? Acemoglu y Robinson (2012, p. 436) consideran que los países fracasan porque sus instituciones económicas extractivas no crean los incentivos necesarios para que las personas ahorren, inviertan e innoven; las instituciones políticas extractivas apoyan a estas instituciones económicas para consolidar el poder de quienes se benefician de la extracción, como, sugieren ellos, es el caso de Colombia.

En *Caritas in veritate*, Benedicto XVI (2009) recuerda que la acumulación de recursos naturales, que en muchos casos se encuentran precisamente en países pobres, causa explotación y conflictos frecuentes entre las naciones y dentro de ellas. Dichos conflictos se producen, con frecuencia, justamente en el territorio de esos países, con graves consecuencias de muertes, destrucción y mayor degradación. La riqueza mundial crece en términos absolutos, pero aumentan también las desigualdades; algunos grupos gozan de un tipo de *superdesarrollo* derrochador y consumista, que contrasta con la persistente miseria deshumanizadora. A ello se suman la corrupción y la ilegalidad de los sujetos económicos y políticos de los países ricos y pobres. No se respetan los derechos humanos de los trabajadores por parte de las grandes empresas multinacionales y por los grupos de producción local.

¿Y el desarrollo? La Iglesia reconoce al mercado como institución económica que permite el encuentro entre personas, como agentes económicos, que regula la relación entre dar y recibir entre iguales.² Empero, si el mercado se rige únicamente por el principio de la equivalencia del valor de los bienes que se intercambian, no llega a producir la cohesión social que necesita para su buen funcionamiento. Sin formas internas de solidaridad y de confianza

² El mercado hace difícil la incorporación de iniciativas que acercan las culturas, que se apoyen en los más pobres, habitantes de la calle; que se apoyen también en personas que sufren el desplazamiento forzado por la violencia y en proyectos de minorías, entre muchos otros (Gutiérrez, 2013).

recíproca, el mercado no puede cumplir plenamente su función económica. Hoy, esta confianza ha fallado.³ También la Iglesia resalta la relación entre pobreza y desocupación; los pobres son, en muchos casos, el resultado de la violación de la dignidad del trabajo humano que limita sus posibilidades a través de desocupación y subocupación;⁴ se devalúan los derechos al justo salario, a la seguridad de la persona del trabajador y de su familia. Para Benedicto XVI (2009) el trabajo decente significa un trabajo libremente elegido, que asocie efectivamente a los trabajadores, hombres y mujeres, al desarrollo de su comunidad; un trabajo que haga que los trabajadores sean respetados; que permita satisfacer las necesidades de las familias y escolarizar a los hijos; que deje espacio para reencontrarse adecuadamente con las propias raíces en el ámbito personal, familiar y espiritual; un trabajo que asegure una condición digna a los trabajadores que llegan a la jubilación. Además, existe el conflicto entre persona-trabajadora y persona-consumidora y las migraciones en busca de mejores oportunidades. En el caso colombiano ha de incluirse el fenómeno de la población desplazada por la violencia —el 10 % de la población total— y los problemas de tenencia de tierras.

El desarrollo es uno de los paradigmas de la modernidad y se asimila al crecimiento económico. ¿Es suficiente para un país el progreso económico y tecnológico? Benedicto XVI (2009), nuevamente, sugiere que se acompañen de un tipo de desarrollo auténtico e integral. Salir del atraso económico no soluciona la problemática compleja de la promoción del hombre. Los países pobres pueden sufrir, además de antiguas formas de explotación, las consecuencias negativas que se derivan de un crecimiento marcado por desviaciones y desequilibrios. ¿Cómo se puede alguien extrañar de

³ Las escuelas de pensamiento son necesarias en momentos en que impera el pensamiento único que sacraliza el mercado, la empresa privada y las instituciones que desregulan el mercado, momentos en los que se esgrime el calificativo de terrorista de manera indiscriminada tanto para quien intenta el pensamiento crítico como para la disidencia armada. Las escuelas pueden ser unidad de pensamiento con garantía para las diferencias. Para Sastre (2003), pensar es distinguir y generalizar, por tanto, generalizar sin distinguir no es pensar y distinguir sin generalizar no es pensar; pensar es también recordar y pensar científicamente es una función específica de la razón experimentada.

⁴ Las cifras sobre la informalidad cambian según la forma de medición: con el criterio de afiliación a la seguridad social la cifra puede ir desde el 60 % (afiliación al régimen contributivo de salud) hasta el 95 % (afiliación a la seguridad social plena). Es un fenómeno estructural que no se acaba con la reducción del desempleo y es un problema para Colombia y muchos países occidentales donde se ha desregulado el mercado laboral (Giraldo, 2013). El Estado ve en los informales un problema porque no pagan impuestos e invaden el espacio público, sin embargo, los incentivos para formalizarlos son pocos.

la indiferencia ante tantas situaciones humanas degradantes? Muchos, dispuestos a escandalizarse por cosas secundarias, parecen tolerar injusticias inauditas. Mientras los pobres del mundo siguen llamando a la puerta de la opulencia, el mundo rico corre el riesgo de no escuchar estos golpes en su puerta, debido a una conciencia incapaz de reconocer lo humano.

Según las mediciones de desarrollo del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), Colombia tiene un alto desarrollo humano. Estos informes muestran los logros de las naciones en educación, salud y disponibilidad de recursos para ofrecer a sus habitantes un nivel de vida digno. El país ocupa el puesto 91 entre 186, por debajo de Chile, Argentina, Uruguay y Cuba. Empero, ha de resaltarse que la geografía no permite las comparaciones —Bogotá es muy diferente a las regiones por las distancias a recorrer y los costos de prestación de servicios, entre otras—; se podría inferir que Bogotá está a la altura de las capitales del mundo, pero las regiones apartadas muestran indicadores de un país premoderno. Además, Colombia con el enfoque de desarrollo actual no logra mejorar los niveles de desigualdad, por ello figura entre los diez países más desiguales en compañía de Haití y Angola.

Esta realidad ha sido y es campo de acción de la comunidad universitaria lasallista y, así mismo, espacio de reflexión de las escuelas de pensamiento. En su proyecto educativo (Universidad de La Salle, 2007) está previsto investigar con pertinencia e impacto social, promover la dignidad y el desarrollo integral de la persona y contribuir en la transformación de la sociedad. En los horizontes de sentido de La Universidad de La Salle, que acoge el pensamiento social de la Iglesia y reconoce en él la fuente de sentido, se contemplan los problemas que surgen en la vida de la sociedad, la búsqueda de respuestas a los retos que la sociedad y la cultura le presentan, considera al ser humano capaz de ser protagonista responsable de su propia formación y sensible a los contextos de exclusión. Es en el desarrollo humano integral y sustentable (DHIS) donde se plasman el respeto y la defensa de la dignidad de la persona como centro de los procesos de desarrollo social para las futuras generaciones; opción que concibe el “desarrollo socialmente participativo, culturalmente apropiado, técnicamente limpio, ecológicamente compatible, económicamente viable y sostenible, políticamente impactante y éticamente responsable y pertinente” (Universidad de La Salle, 2007).

Latinoamérica es rica en recursos naturales y uno de los pulmones del planeta, pero se halla amenazada por el impacto negativo de la abusiva y

negligente explotación de sus recursos (Región Latinoamericana Lasallista [Relal], 2011). Para Gudynas el desarrollo es “la modificación de la biosfera y la aplicación de los recursos humanos, financieros, vivos e inanimados en aras de la satisfacción de las necesidades humanas y para mejorar la calidad de vida del hombre” (2011, p. 74). La locomotora del agro del gobierno del presidente Juan Manuel Santos no arranca todavía. Respecto a la sostenibilidad, el proceso de desarrollo incluye factores económicos, sociales y ecológicos, y deberá tener en cuenta la base de recursos vivos e inanimados, así como las ventajas e inconvenientes a corto y a largo plazo de los tipos de acciones (UICN, PNUMA y WWF, 1981). En ambos casos se cuenta con el crecimiento económico para ¿mejorar la calidad de vida?, ¿modificar las actitudes personales?, ¿empoderar a las comunidades para que cuiden su ambiente?

Desde una posición distinta a la economía, Sandel (2013) reflexiona sobre el mercado y las normas morales que deberían incluirse en él. Se pregunta por qué se puede pagar en una cárcel para tener una celda más cómoda, cómo pagar para transitar en carro por carriles más despejados, el precio que se paga por alquilar vientres, la posibilidad de pagar por la ciudadanía, los derechos para matar animales en peligro de extinción y pagar por contaminar. Nótese que no son posibilidades cercanas a los más pobres.

¿Hoy todo se puede comprar o vender? Las transformaciones de derechos a mercancías, como la seguridad social, son algunas de las cosas de la vida que son corrompidas o degradadas por la dinámica económica; entre ellas están los bienes como la salud, la educación, la naturaleza, el arte, los deberes cívicos o la vida familiar. Sandel (2013) también diferencia entre una economía de mercado como una herramienta para organizar la actividad productiva y una sociedad de mercado como manera de vivir en la que los valores mercantiles penetran todos los aspectos de la vida humana. ¿Se quiere una economía de mercado o una sociedad de mercado?, ¿dónde no debe mandar el dinero? Y una pregunta que se puede intuir, ¿hasta dónde debe llegar la fe en el mercado?

¿Hemos llegado indefectiblemente a la mercantilización de la vida y los procesos sociales? Si bien el mercado es un buen mecanismo para organizar la producción y distribución de productos, y ha logrado ser exitoso en la generación de bienestar y prosperidad, no tiene guías ni orientaciones sobre cómo se deben comportar los seres humanos; hay “bienes” que no se pueden o se deben comprar, como las personas. Es desde la eficiencia económica que muchos miran el mercado, empero, las asimetrías de información y los abusos

de los más hábiles poco se miran de manera interdisciplinar: la inequidad y la corrupción, entendida esta última como comprar o vender algo que no se puede poner en venta. Cuando se decide mercantilizar un bien, es necesario tener presente algo más que la eficiencia y la justicia distributiva. ¿Se quiere una sociedad donde todo esté en venta? En este documento se comparte la definición de desarrollo social como la situación

[...] que posibilita a la gente pobre tomar acciones para ayudarse a ellos mismos. Esto implica que las estrategias de desarrollo comienzan con las aspiraciones y necesidades de la gente pobre y se concentran en las instituciones de apoyo (incluyendo a los mercados) que son incluyentes no solo para aquellos con dinero y poder, sino también para los pobres y marginados. (Flores y Barrera, 2002)⁵

El empoderamiento y la inclusión social pueden cambiar las reglas del juego para los pobres; la inclusión social puede cambiar las políticas y las instituciones, desde arriba, mientras que el empoderamiento presiona los cambios por los grupos que se movilizan, desde abajo, para complementar la inclusión y la rendición de cuentas de las instituciones. Al lograr la conformación de un capital público social y un capital cívico social se puede potenciar el buen gobierno, la inclusión y las instituciones de rendición de cuentas que mejoren el clima de inversión y el crecimiento, y por contera, pueden reducir de manera más rápida la pobreza (Bennet, 2002).⁶

Desde esta perspectiva, surgen preguntas que pueden motivar los análisis de las escuelas de pensamiento de la Universidad de La Salle: ¿es conveniente que el crecimiento económico siga siendo la meta del desarrollo?, ¿qué idea de progreso elegir?, ¿se tiene responsabilidad con las generaciones futuras?, ¿cómo disminuir la pobreza en las actuales condiciones?, ¿deben los

⁵ Lynn Bennett (2002) considera que los logros en reducción de la pobreza y el crecimiento equitativo deben incluir el empoderamiento de la gente, la inclusión social y la seguridad; el empoderamiento debe incluir voz y capacidad de actuación de los ciudadanos, la inclusión social de la rendición de cuentas de las instituciones y la seguridad, la capacidad de las sociedades para tolerar el conflicto. Estos logros son interdependientes y esenciales para la sostenibilidad social. Ciudadanos empoderados, con libertad de expresión, pueden influir en el comportamiento de las instituciones que determinan el acceso a los servicios públicos, entre otros. Las instituciones legítimas pueden, además, mediar en el conflicto y dejar sin piso el uso de la violencia.

⁶ El desarrollo social es uno de las prioridades de la ONU, para lo cual ha desarrollado conferencias sobre educación (Tailandia, 1990); infancia (Nueva York, 1990); medio ambiente y el desarrollo (Río de Janeiro, 1992); derechos humanos (Viena, 1993); desarrollo social (Copenhague, 1995), entre otras.

más pobres contraer aun más su consumo?, ¿cómo reordenar la estructura productiva?, ¿cómo cambiar los patrones de consumo?, ¿es compatible la reducción del consumo con el crecimiento económico?, ¿cómo construir propuestas propias de desarrollo social para Colombia?, ¿se debe incluir la equidad en su búsqueda?

La interdisciplinariedad en la construcción del pensamiento social

Se supone que las partes cooperan unas con otras para obtener un beneficio mutuo, un beneficio que no podrían obtener sin tal cooperación social.

Martha Nussbaum

Las fronteras de las disciplinas están cada vez menos marcadas, lo que permite una interacción más fecunda entre individuos provenientes de distintos ámbitos del conocimiento, y esto posibilita la construcción de una comunidad académico-científica de carácter verdaderamente global, en la cual las diferencias las marcan las distintas tendencias que toma el pensamiento frente a un mismo asunto por resolver, pero desde la mirada múltiple, que se entiende como la mirada interdisciplinar.

Incluso, las voluntades pueden desbordar las fronteras de sus propias disciplinas para afrontar el asunto hacia el cual convergen, quizá, tan solo, para darse la oportunidad de ampliar sus horizontes de percepción, indagación y reflexión y que vendría a ser el enfoque de trabajo transdisciplinar, un modo de producción en las ciencias que se ocupa por enmarcar la búsqueda de soluciones en una problemática, por mencionar un caso de quehacer particular característico, estructurándola de forma coordinada por niveles jerárquicos (Max-Neef, 2005).

Justamente se trata de resaltar en este punto que lo social, con todo y lo que significa su complejidad y la infinidad de aristas que marcan la multiplicidad de enfoques posibles, amerita la concienzuda elaboración interdisciplinar a partir de una comunidad de académicos con pensamiento de alcance global y compromiso local. Una comunidad posible que haga gala del examen exhaustivo precisado en el rigor científico y nutrido desde el panorama holístico.

Es imprescindible ratificar la dimensión del desarrollo a la que hay que apostar en términos del compromiso local y sin perder la perspectiva de alcance global que irrumpe actualmente como orientadora. Dicha perspectiva, que proviene esencialmente del ámbito disciplinar de la economía, se circunscribe a un *desarrollo humano* (categoría un poco más amplia que el desarrollo social) que se la juega ya no por el bienestar tradicional de una persona basado en la posesión de bienes y servicios, sino en los llamados *funcionamientos y capacidades* del individuo (Sen, 1985). Los primeros corresponden a aquellos factores personales que establecen finalmente lo que una persona logra ser o hacer (podrían confundirse con los bienes, pero en realidad estos, más bien, son justamente funcionamientos). Por otra parte, las capacidades se refieren al conjunto de funcionamientos disponibles para un individuo y se relacionan con el ideal de oportunidad y libertad (López-Calva y Székely, 2006).

Este hilo conductor necesariamente empata con concepciones como la de *calidad de vida*, entre otras, que en un conglomerado humano específico como la sociedad colombiana, justamente considerada como subdesarrollada por las demás, se manifiestan con caracteres disímiles en cuanto a las nociones de bienestar, felicidad, deseo y satisfacción a nivel del individuo. He ahí un aspecto que motiva la elaboración desde lo colectivo y no desde lo individual. En otras palabras, se precisa pensar el *Desarrollo Social* (esta vez con mayúsculas) como una categoría funcional del desarrollo humano, que amerita más elaboración; una construcción más adecuada al contexto colombiano. En ese sentido, es útil la propuesta en torno a un desarrollo humano integral y sustentable (DHIS) como marco de referencia de un horizonte de posibilidades circunscrito al contexto de la formación en educación superior (Universidad de La Salle, 2007), pero que perfila a un nuevo prototipo de profesional que contribuye necesariamente al desarrollo social de una nación como la colombiana.

Del desarrollo y sus enfoques

Development and conflict do not go together.

Jacob Zuma

El desarrollo se entiende como la posibilidad de alcanzar un contexto, entorno, momento, que posibilite la opción de las personas de alcanzar una

doble dimensión: espiritual y biológica (Boisier, 2003). Es lograr un ambiente en el que los individuos puedan alcanzar totalmente su potencial, con una vida fructífera y creativa según sus carencias y requerimientos. Se refiere a un proceso que lleva al crecimiento de modo evolutivo e implica ir de menos a más. Debe abordarse, considerarse y encauzarse desde diferentes aspectos, tiene muchas facetas y dimensiones, y favorece el progreso personal y colectivo (Ramos, 2011). El desarrollo real es esencialmente un proceso social, cultural y, por último, económico, en el que se manifiestan la puesta en marcha y el encauzamiento de fuerzas sociales, la posibilidad de asociación y la práctica de la iniciativa y la inventiva de los sujetos, según Furtado (citado en Boisier, 2003); se constituye en concepto histórico, sin definición ideal, ya que evoluciona según el pensamiento y los valores de las comunidades. Está relacionado con el futuro que la sociedad se propone para la humanidad, con la visión de lo que se quiere (Dubois, 2002).

Además, Múnera (2012) define el desarrollo como el despliegue de potencialidades para lograr unos fines concretos y el desarrollo de una sociedad como la proyección humana y la creación social y cultural a partir de objetivos. Describe tres enfoques: el convencional o clásico, cuya finalidad es el crecimiento económico (con vertientes estáticas y dinámicas que incluyen el desarrollo sustentable). El segundo enfoque es el desarrollo a escala humana, desarrollo para los seres humanos y persigue la satisfacción adecuada de las necesidades humanas (con inclusión de categorías axiológicas y categorías existenciales —ser, hacer, tener, estar—) y satisfactores.⁷ Y un tercer enfoque de desarrollo como construcción sociocultural múltiple, histórica y territorialmente contextualizada con múltiples finalidades (es humano, dotado de sentido, fundamentado en las diferencias culturales, democrático y basado en la libertad, como capacidad para elegir, de quienes lo construyen).

Otros enfoques conciben el desarrollo social como un proceso de relaciones integrales que cubre todos los aspectos que conciernen al mejoramiento de la calidad de vida. Ello supone la satisfacción de las necesidades

⁷ Max-Neef sugiere que vivienda, alimentación y vestuario no deben considerarse como necesidades, sino como satisfactores de la necesidad fundamental de permanencia o subsistencia. En esa misma línea, la educación, formal o informal; el estudio; la investigación; la estimulación precoz, y la meditación son satisfactores de la necesidad del entendimiento. Los sistemas curativos, la prevención y los esquemas de salud, en general, son satisfactores de la necesidad de protección (Donneys *et al.*, 2011).

básicas más la atención a los aspectos biológicos —mejora de la salud de la población, nuevas posibilidades de nutrición, vivienda, vestido, acceso a los sistemas de salud—; culturales —mejorar los niveles de educación de la población, vivenciar los valores fundamentales para convivir de manera adecuada y gratificante en sociedad, el enriquecimiento de la cultura de la sociedad en relación con la filosofía, la ciencia, el arte, la tecnología, el lenguaje, el folclor, las costumbres y las tradiciones—; políticos —fortalecer la unidad de la nación y asegurar a sus integrantes la vida, la convivencia, el trabajo, la justicia, la igualdad, el conocimiento, la libertad y la paz, dentro de un marco jurídico, democrático y participativo que garantice un orden político, económico y social justo—; económicos —por mucha riqueza que se genere, poco se logra si la producción se hace a través de sistemas organizacionales que alienan al hombre, lo explotan y le coartan su iniciativa atentando contra su dignidad, su desarrollo y su autoestima— y ambientales —utilizar con mesura los recursos naturales de tal manera que no se atente contra el bienestar y el desarrollo de las futuras generaciones— y las posibilidades de cada sociedad para definir el tipo de calidad de vida que se desee alcanzar (Donneys *et al.*, 2011).

Las propuestas sobre desarrollo humano cambiaron significativamente el concepto de desarrollo. El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) afirma que el desarrollo humano es “la expansión de las libertades de las personas para llevar una vida prolongada, saludable y creativa; conseguir las metas que consideran valiosas; y participar activamente en darle forma al desarrollo de manera equitativa y sostenible en un planeta compartido” (citado en Valle, 2012). Su primer objetivo es aumentar las posibilidades de los individuos, evaluar su calidad de vida y ampliar sus posibilidades de satisfacer las necesidades fundamentales, tener libertad, participar, gozar de seguridad y justicia (Valle, 2012). Los principios en los que se fundamenta son: mejorar las condiciones de existencia; mayor equidad y distribución de bienes; participación social de los recursos; responsabilidad de todos; declaración universal de los derechos de las personas y otras declaraciones consideradas como universales, y cooperación global en la toma de disposiciones que afecten de manera directa su vida (Rodríguez *et al.*, s. f.).

Como ya se anotó, también se habla de *desarrollo a escala humana* (se resalta el concepto ya que amerita ampliación), que se centra y sostiene en satisfacer las necesidades fundamentales de las personas, generar

autodependencia y articular las necesidades de manera orgánica con la naturaleza y la tecnología. Este desarrollo requiere que los sujetos sean protagonistas, no excluye logros clásicos como el crecimiento económico que busca que todos tengan acceso adecuado a bienes y servicios (Max-Neef, Elizalde y Hopenhayn, 2010). Así mismo, emerge nuevamente el concepto de desarrollo social, entendido como un camino que se transita permanentemente para lograr que las personas tengan la opción de ser y estar mejor, que se superen continuamente y alcancen niveles altos de vida con mayores oportunidades en los campos económico, social y político (Flores y Barrera, 2003).

Como requisito fundamental del desarrollo aparece la *sustentabilidad*, término que involucra equilibrio a nivel ecológico, social y económico de acuerdo con Colom (citado en Vega y Álvarez, 2005) y, además, es el objetivo del planeta al que todos los países apuntan. El concepto de sostenibilidad se aplica a cuestiones demográficas, desastres ecológicos, distribución inequitativa de recursos y la paz, y requiere gestiones de tipo técnico, económico, político, social y educativo. Califica y determina el desarrollo. Es hacia donde apunta el *desarrollo sostenible* (DS), el cual se constituye en una tentativa de enfrentar completamente problemas como la pobreza y el medio ambiente y, a nivel mundial, se han establecido acuerdos y promovido esfuerzos en este sentido. En 1992, en la Conferencia de Río, se definió como una manera de evolución conjunta de lo social y lo natural, de modo que se logre garantizar la supervivencia y el desarrollo inequívoco de la civilización y el ecosistema; contempla medidas de tipo económico, de comportamiento y de actitud con connotaciones cualitativas y cuantitativas. Es, entonces, un concepto que se centra en la interacción entre economía, naturaleza y cultura, y busca agrupar aspectos como desarrollo económico, conservación del capital cultural y natural y calidad de vida para las generaciones presentes y futuras.

En sentido contrario, el estudio de la eficiencia y su impacto en diferentes áreas del conocimiento ha permitido contextualizar una tipología con características definidas: a) al hablar del aspecto político y social, la eficiencia hace referencia a la relación entre medios y fines, lo que determina si un programa eficiente cumple con los objetivos, al menor costo posible (Mokate, 2001); b) se habla de eficiencia técnica cuando “una decisión económica es eficiente si y solo si el desempeño de otras unidades de decisión no indica que alguno de sus insumos y/o productos puedan ser reducidos o incrementados sin empeorar la utilización o la producción de cualquier

otro de sus insumos o productos”; c) al hablar de eficiencia económica se determina que “una unidad de decisión es eficiente si y solamente si ninguno de sus insumos o sus productos puede ser reducido o incrementado sin empeorar la utilización o la producción de cualquier otro de sus insumos o productos” (Prieto, Barreto y Mendoza, 2012), y d) en términos ambientales, un sistema es eficiente si se consume el mínimo de recursos en un proceso de producción o en la utilización de los recursos del medio ambiente (Sempere y Tello, 2007). Además, el combatir el modelo tecno-productivo no es combatir solo la injusticia social y la exclusión, es combatir por la supervivencia de la especie humana.

Es entonces necesario pensar cómo se llega a la sostenibilidad, pero de forma eficiente, con el mínimo de utilización de los recursos naturales y económicos que permitan cumplir con los objetivos propuestos en beneficio de la sociedad. Para ello se debe plantear un modelo en perspectiva que permita definir cuáles son los aspectos o características en los que interviene la sostenibilidad, con el fin de mirar hacia el futuro el mundo ideal para la sociedad y reflejarlo al presente, determinando cuáles son esos factores o aspectos que deben cambiarse o modificarse para lograr los objetivos. En Vega y Álvarez (2005) se proponen los principios, procesos e instrumentos para el desarrollo sostenible (tabla 1).

Tabla 1. Principios, procesos e instrumentos para el desarrollo sostenible

Principios	Procesos	Instrumentos
Reducir el uso de recursos y la producción de residuos, aumentar el rendimiento de los recursos (ecoeficiencia), reutilizar y reciclar.	Planificación activa y gestión ambiental.	Educación, información y concienciación.
Preservar los ecosistemas frágiles (biodiversidad).	Consultas, participación y reparto del saber.	Capacitación, conocimiento de los mecanismos de las instituciones, confianza y experiencia.
Igualdad social y equidad.	Decisiones tomadas a nivel local y global.	Gestión del mercado e impuestos.
Calidad de vida y salud ambiental.	Debate entre las asociaciones y colaboración de los diversos sectores.	Compromisos e inversión pública y privada internacional.
Respeto por el saber tradicional, los estilos de vida y la diversidad.	Investigación dirigida hacia tecnologías sostenibles.	

Igualmente, Doménech (2007) enuncia los cinco principios fundamentales que administran el desarrollo sostenible:

1. Sostenibilidad; en el informe Brundtland, 1987, se define el DS como aquel que da satisfacción a las necesidades de las actuales generaciones sin hacer peligrar las opciones de desarrollo de las venideras.
2. Equidad; cada ser humano posee el derecho de usar el mismo espacio ambiental.
3. Precaución; es adecuado adoptar medidas antes de estar seguros de que se producirán determinados efectos, por su gravedad y probabilidad.
4. Responsabilidad diferenciada; los deberes que una nación adoptará se decidirán teniendo en cuenta la responsabilidad que tenga en el problema y el nivel alcanzado de desarrollo.
5. El que contamina, paga; los que causen daños o atenten contra el medio ambiente responderán económicamente.

Educación para el desarrollo sostenible es un aspecto básico del desarrollo individual, de las comunidades, de la sociedad, de las naciones y del mundo. Se necesita lograr que quien aprende sea responsable de su vida, de la de su familia, de la de sus compañeros y vecinos, alcanzando las competencias que se requieren para realizar un trabajo que sea sostenible y lucrativo, aportar al bienestar de la sociedad, la comunidad y la cultura, y minimizar los efectos que su estilo de vida tenga para la naturaleza y los otros. Esta idea de educación entiende que, independientemente de la variedad de culturas y formas de vida, todos pertenecen a una comunidad universal y deben vivir siendo éticamente responsables. Todo esto requiere cambios en los valores; las maneras de gestionar; los criterios de tipo económico, ecológico y social, con el objeto de disminuir los impactos del cambio global que se viven, ya que, según lo expresa Aznar, “es necesario promover una cultura de la sostenibilidad, no solo en el ámbito político, sino también en el ámbito de los agentes sociales y el conjunto de los ciudadanos” (citado en Novo, 2009, p. 224).

La década de la educación para el desarrollo sostenible (2005-2014), declarada en el 2002 por la Asamblea General de las Naciones Unidas, tiene como objetivo resaltar la importancia de incorporar la idea del desarrollo sostenible en todos los niveles de la educación para que se constituya en

generador de cambio. Otro de los aspectos sobre los que se sustenta esta idea de educación es en la defensa de la diversidad, considerada como un todo y referida a grupos heterogéneos y a diversas formas y expresiones al interior de estos grupos, sin que interese el origen de la heterogeneidad. Existe diversidad según aspectos como la edad, los intereses, las creencias religiosas, la etnia, el género, la procedencia, el estrato socioeconómico, el talento, entre otros.

La diversidad se considera como una característica propia del ser humano y como una oportunidad para mejorar y enriquecer las circunstancias sociales y culturales de los individuos y los grupos; se debe asumir como un valor. No existe diversidad en una sola persona, hay diversidad en el concepto de grupo, y no en un pequeño grupo homogéneo, es el conjunto, la variedad dentro de él, lo que consiente hablar de diversidad. No debe tomarse como algo excluyente, es corriente y frecuente asumirla desde un concepto de igualdad, pero, más bien, requiere de cambios trascendentales en la manera de pensar, hacer y proceder. Educar en la idea de diversidad significa preparar para responder a las nuevas necesidades culturales, relacionales y problemáticas que surgen cuando se convive con la diferencia (Parrilla, 2000).

De acuerdo con las conceptualizaciones anteriores, el *Informe sobre desarrollo humano* aporta a esta discusión (PNUD, 2013). En este se hace hincapié en que el crecimiento económico por sí solo no se traduce automáticamente en el progreso del desarrollo humano. Políticas a favor de los pobres e inversiones significativas en las capacidades de las personas (mediante un enfoque en educación, nutrición, salud y habilidades de empleo) pueden expandir el acceso al trabajo digno y brindar un progreso sostenido.⁸

En el informe dos elementos llaman particularmente la atención: cómo las diásporas de migrantes han sido una fuente enorme de intercambio con el extranjero llegando a generar lazos de dependencia del norte hacia el sur y la compra o adquisición de grandes empresas del norte por países en desarrollo. Además, presenta tres motores de una transformación en el desarrollo: un Estado desarrollista proactivo, el aprovechamiento de los mercados mundiales y la fuerte innovación en políticas sociales.

⁸ Esta idea está muy relacionada con la reflexión sobre el estado del desarrollo humano que Amartya Sen presenta en un aparte del primer capítulo, “¿En qué consiste ser humano?”, y que resume en los siguientes términos: “sin embargo, la libertad y el bienestar humanos, y su relación con la justicia y la equidad del mundo, no pueden reducirse a la simple medición del PIB y la tasa de crecimiento, como muchos desearían” (2013, p. 24).

Adicionalmente, señala cuatro prioridades de políticas para países en desarrollo: garantizar una mayor equidad especialmente entre hombres y mujeres, así como entre grupos religiosos, raciales y demás, y de manera preferencial en el campo de la educación; permitir la libre expresión y la participación no solo en procesos políticos, sino en sociales; al respecto, llama la atención los focos de malestar alrededor de los cuales la sociedad ha expresado mayoritariamente su descontento ante el aumento de precios de los alimentos, el desempleo, los bajos salarios y la contaminación ambiental.

La tercera prioridad se refiere a hacer frente a las presiones ambientales, y, la última, a manejar el cambio demográfico. El informe toma fuerza en hacer frente a las presiones ambientales y en cómo manejar dicho cambio; en torno a esta política se considera que los desafíos demográficos pueden mitigarse a través de mayores logros educativos, toda vez que esta reduce las tasas de fecundidad e impulsa la productividad laboral.

Por último, el informe incita a fortalecer el sentido de lo público en asuntos como el transporte, el comercio, la migración y el cambio climático; así mismo, invita a dar mayor participación y representatividad a los países del sur que están teniendo avances significativos en el desarrollo, y a que la sociedad civil mundial continúe organizándose para influenciar la toma de decisiones.

Hacia el siglo XXII, ¿qué cambios hacer para que el futuro sea diferente?

La ciencia es pensar como un ejercicio de proyección, de soñar, de imaginar algo posible; la escuela de pensamiento, sostenibilidad, eficiencia y desarrollo. Luego de la revisión teórica realizada sobre las dos temáticas fundamentales: sostenibilidad y desarrollo, se propone, a manera de provocación, un ejercicio de perspectiva hacia una realidad probable, desde la actualidad, con el fin de establecer las acciones pertinentes que se deben realizar desde el contexto específico de viabilizar esta realidad para que sea positiva o para modificarla, en caso de que sea necesario.

Además, como se mencionó ya, las capacidades y los funcionamientos constituyen la base del desarrollo social, categorías a las cuales aportan, conjuntamente, autores como Sen y Nussbaum. Recuérdese que Sen (1985) amplía el concepto de capacidades con el de defensa de la igualdad como

libertad.⁹ Sin embargo, para Sen la equidad puede asumir varias formas; la primera es “evitar prejuicios en nuestras evaluaciones y tener en cuenta los intereses y las preocupaciones de los otros” (2010). Por otro lado, la equidad puede interpretarse como sinónimo de igualitarismo, como la equidad de género y de raza. La justicia puede contribuir a la formación de sociedades más equitativas y “justas” en lo institucional y en lo individual (Cotte *et al.*, 2012).

Más adelante, Nussbaum complementa a Sen (Nussbaum y Sen, 1993) al hacer explícita una lista de las capacidades funcionales humanas centrales: la vida, la salud corporal, la integridad corporal, los sentidos, la imaginación y el pensamiento, las emociones, la razón práctica, la afiliación, la relación con otras especies, el juego y el control sobre el entorno. Un breve desarrollo de estas nociones, desde este punto de vista, sería:

- Vida. Poder vivir una vida humana de duración normal hasta su fin, sin muerte prematura o antes de que la vida se reduzca a algo que no merezca la pena vivir.
- Salud corporal. Gozar de buena salud, se incluye la salud reproductiva, estar adecuadamente alimentado y tener una vivienda adecuada.
- Integridad corporal. Moverse con libertad de un lugar a otro; poder estar a salvo de asaltos, lo que incluye violencia sexual, abusos sexuales infantiles y violencia de género; poder disfrutar de la satisfacción sexual y de la capacidad de elección en materia de reproducción.
- Sentidos, imaginación y pensamiento. Poder utilizar los sentidos, imaginar, pensar y razonar, y poderlo hacer de una forma realmente humana, es decir, informada y cultivada gracias a una educación adecuada, que incluye (pero no está limitada a) el alfabetismo y una formación básica matemática y científica. Poder experimentar y producir obras autoexpresivas y participar en acontecimientos elegidos personalmente (religiosos, literarios o musicales, entre

⁹ John Rawls define la justicia como equidad: cada persona debe tener un derecho de igualdad y las desigualdades sociales y económicas deben de resolverse de modo que generen el mayor beneficio a los miembros más desventajados de la sociedad (principio de la diferencia) y la distribución de cargos debe ser igual para todos (justa igualdad de oportunidades). [Para Rawls las instituciones públicas que estarían presentes en una sociedad justa y equitativa son el capitalismo de *laissez-faire*, el Estado de bienestar y de economía dirigida, la democracia basada en la propiedad privada, y el socialismo socialdemócrata (Cotte *et al.*, 2012).

otros). Ser capaces de utilizar la mente, de manera protegida, por las garantías a la libertad de expresión, con respeto a la expresión política, artística y de culto religioso. Ser capaces de buscar el sentido de la vida de forma individual. Poder disfrutar de experiencias placenteras y evitar dolores innecesarios.

- Emociones. Poder tener vínculos afectivos con cosas y personas ajenas; amar a quienes te aman y cuidan, y sentir pesar ante su ausencia. Poder desarrollarse emocionalmente sin las trabas de los miedos y ansiedades abrumadores, ni por casos traumáticos de abusos o negligencias.
- Razón práctica. Ser capaces de formar un concepto del bien y hacer una reflexión crítica respecto a la planificación de la vida (libertad de conciencia).
- Afiliación. a) Ser capaces de vivir con otros y volcados hacia otros, reconocer y mostrar interés por otros seres humanos y comprometerse en diversas formas de interacción social; ser capaces de imaginar la situación del otro y tener compasión hacia esta situación; tener la capacidad tanto para la justicia como para la amistad. b) A partir del amor propio y de la no humillación, ser capaces de ser tratados como seres dignos cuyo valor es idéntico al de los demás. En el trabajo, poder trabajar como seres humanos, ejercitando la razón práctica y forjando relaciones significativas de mutuo reconocimiento con otros trabajadores.
- Relación con otras especies. Poder vivir interesados y en relación con los animales, las plantas y el mundo de la naturaleza.
- Juego. Ser capaces de reír, jugar y disfrutar de actividades recreativas.
- Control sobre el entorno de cada uno. a) Político. Ser capaces de participar eficazmente en las decisiones políticas que gobiernan la vida de cada uno. b) Material. Ser capaces de ejercer propiedad de tierras y bienes muebles, no solo de manera formal, sino como una oportunidad real; tener derechos sobre la propiedad a partir de la igualdad con otros; tener el derecho de buscar un empleo en condiciones de igualdad con otros, ser libres de registros y embargos injustificados (Gough, 2003).

Innovación social y desarrollo

La economía basada en agricultura, manufactura y servicios, ha atraído a la humanidad hasta hoy, pero es cuestionable su futura viabilidad ambiental pues no parece ser sostenible.¹⁰ En los países desarrollados se depende mucho del gasto del consumidor como motor de crecimiento y fuente de creación de empleo. Solo basta con incorporar al consumidor irracional que no requiere de nadie al sistema a través de la deuda; es el interés particular de las relaciones sociales el soporte económico-político junto con una preocupación central del Gobierno, la seguridad (Martínez, 2010).

Un nuevo motor de crecimiento requiere que la economía sea sostenible, genere buenos empleos y no contamine más el planeta. Parece haber un consenso en que la nueva economía debe basarse en la innovación. Sin embargo, es en los países desarrollados donde las condiciones han facilitado su implementación: leyes de protección de derechos de autor, capital de riesgo, sólida infraestructura, inversión pública en investigación y desarrollo y migraciones¹¹ (Wagner, 2013).

En 2011, el GE Global Innovation Barometer encontró que el 77 % de su muestra estuvo de acuerdo en que “las grandes innovaciones del siglo XXI serán aquellas que han ayudado a hacer frente a las necesidades humanas, más que las que han creado la mayor ganancia” (Gegib, 2011). Por su parte, Teach for America (TFA, 2011) afirma que la innovación social y el emprendimiento social son áreas de interés para los jóvenes, con crecimiento de 32 % a las postulaciones para estudiar estos temas en programas de pregrado —hay más de 46000 personas inscritas en TFA. Así, se requieren innovadores en ingenierías, pero, más aún, egresados de humanidades y ciencias sociales.

¹⁰ El jueves 9 de mayo de 2013 la Tierra alcanzó el nivel más alto de dióxido de carbono —400 partes por millón. ¿Han fracasado los esfuerzos de la humanidad por garantizar su supervivencia?, ¿los mejores niveles de vida traen siempre consigo el agotamiento de los recursos naturales?

¹¹ La noción de periferia remite a territorios donde la riqueza y la pobreza se encuentran simultáneamente. En efecto, en los lugares de riqueza existen zonas de pobreza y en los espacios de pobreza, zonas de riqueza. La periferia se caracteriza por la tensión y el conflicto, con una disimetría de poder, de saber, de recursos y de accesos a los servicios elementales. El fundador y los primeros hermanos situaron al instituto naciente en la periferia. De ahí la importancia de una propuesta educativa que englobara la formación humana, profesional y cristiana (Hermanos de las Escuelas Cristianas, 2013).

La innovación social es el proceso de inventar, asegurar el apoyo e implementar soluciones novedosas a las necesidades y problemas sociales¹² (cfr. *Stanford Social Innovation Review*); también es aquella acción endógena o intervención exógena de desarrollo social, a través de un cambio original, novedoso, en la prestación de un servicio o en la producción de un bien, que logra resultados positivos frente a una o más situaciones de pobreza, marginalidad, discriminación, exclusión o riesgo social, y que tiene potencial de ser replicable (Hopenhayn, 2008, p. 25).

La innovación social puede empoderar a las personas e incluirlas en el sistema económico como consumidores responsables. ¿La formación en emprendimiento contempla las necesidades de la sociedad?, ¿sus contenidos contemplan los contextos de las personas?, ¿se han analizado de manera crítica los métodos de enseñanza?¹³ Estas preguntas orientan la investigación en la escuela con el fin de proponer teorías que superen el agregado de pensamientos de expertos en negocios y elaboración de planes de negocio. La formación en emprendimiento creará y propondrá nuevas alternativas de acceso al sistema de propiedad formal que hoy frena la salida de los emprendedores de la economía informal e ilegal, dificulta la conversión de activos en capital y hace más complejo minimizar los riesgos (De Soto, 2000).

El emprendimiento es creación de valor, pero la noción del valor se construye en conglomerados sociales, por tanto, las necesidades de los grupos sociales se constituyen en el espacio que el emprendimiento tiene que llenar (Alistair y Smith, 2007). En este sentido, aunque el emprendimiento social y las empresas sociales son elementos claves para mejorar el bienestar, no son suficientes a la hora de comprender y crear cambios sociales, por lo que se requiere la innovación social como elemento central para su logro (Phills, Deilgmeier y Miller, 2008).

¹² Schumpeter (1934) propuso cinco tipos de innovación: la introducción de nuevos productos, la introducción de nuevos métodos de producción, la apertura de nuevos mercados, el desarrollo de nuevas fuentes de suministro de materias primas u otros insumos y la creación de nuevas estructuras de mercado en un sector de actividad.

¹³ Los negocios que propiciaron la creación de empleos se convirtieron en aniquiladores del trabajo, además, la deseable combinación entre progreso tecnológico, libertad e igualdad es cada vez más lejana; en la formulación de políticas mundiales los países de la comunidad andina son considerados como objetivos de ganancia económica, como consumidores y muy difícilmente como oferentes exitosos en un mercado mundial de producción de conocimientos bastante desequilibrado (Obando, 2005).

En Colombia la innovación social es parte de la estrategia del Gobierno nacional para alcanzar los objetivos de desarrollo del milenio (lucha por la erradicación de la pobreza extrema, la reducción significativa de la desigualdad y la generación de un entorno propicio para el desarrollo); el Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014 aborda la innovación social, aunque lo hace de manera instrumental al definirla como un elemento del entorno de la política productiva y como estrategia para suplir las necesidades de la población vulnerable (DNP, 2010).

La universidad como gestora de conocimiento

¿Y la educación? La universidad como gestora de conocimiento, fuente de investigación, habilitadora de la innovación y actor clave en la transformación de la sociedad tiene la estructura ideal para incursionar y ser referente en innovación social. ¿El Gobierno colombiano considera la educación como prioridad?, ¿puede y quiere garantizar la cobertura y la calidad?

Surgen interrogantes frente a los gobiernos colombianos de los últimos quinquenios, de clara influencia neoliberal, acerca de la educación, en consonancia con lo que se plasmó en *Colombia al filo de la oportunidad* (Hernández, Ortiz y Vasco, 1996): ¿es el instrumento más poderoso que ha desarrollado la humanidad para la construcción social?, ¿es la solución de problemas materiales y constituye el desarrollo material y social en sí mismo?

Los informes PISA (Programme for International Student Assessment) evalúan la formación de los estudiantes cuando llegan a los quince años, edad que en muchos países coincide con el final de la etapa de enseñanza obligatoria; los resultados en Colombia son bajos en comparación con Finlandia, Hong Kong y Canadá. El resultado en lectura es el menos bajo, mientras que en matemáticas y ciencias son deficientes. Según PISA, aunque la pobreza contribuye al bajo desempeño de los estudiantes, también inciden la calidad de los docentes, el clima escolar, la existencia de recursos suficientes para el trabajo pedagógico y la educación inicial. ¿Estos resultados permiten predecir el comportamiento económico de la sociedad colombiana?, ¿qué tanto influye la educación en la movilidad social y la inclusión?

La educación no es ajena a las demás instituciones, por ello Foucault (1976) se pregunta: ¿Puede extrañar que la prisión se asemeje a las fábricas, a las escuelas, a los cuarteles, a los hospitales, todos los cuales se asemejan a

las prisiones? Cuando menos se puede identificar en ellas una forma común de disciplinar. Hoy estas instituciones no se basan en el encierro, sino en el control continuo y la comunicación instantánea; en el caso de la educación, se ha pasado a la formación permanente, al control continuo sobre el obrero-estudiante o sobre el directivo universitario (Morey, 2010). ¿Cedió la educación ante las necesidades del mercado?, ¿se forman consumidores antes que personas?, ¿es la educación una mercancía más? A partir de Martínez (2010): ¿la universidad funciona como dispositivo de producción de productores?¹⁴

La Comunidad de los Hermanos de las Escuelas Cristianas ha propuesto el Perla (Proyecto Educativo Regional Lasallista Latinoamericano), atento a servir a grupos de excluidos, no atendidos regularmente. La Universidad de La Salle se adhiere a esta propuesta educativa que pretende desarrollar todas las dimensiones del ser humano, incentivar la búsqueda de sentido y rescatar el valor de la vida; de esta forma, colabora activamente en la construcción de una sociedad más justa, fraterna y solidaria.¹⁵ Se reafirma en que los destinatarios de su propuesta de educación “asuman activa y responsablemente su libertad, para contribuir a la construcción y la transformación social, a partir de la formación de una conciencia crítica y trascendente” (Región Latinoamericana Lasallista [Relal], 2011). La posibilidad de contratos laborales a término indefinido y la certeza de obtener una pensión son impensables en el siglo XXI. En sentido contrario, ha hecho aparición el sujeto entendido como empresario de sí mismo, “singularidad *maquínica* que genera su propia capitalización”, trabajadores que “ya no venden solamente su cuerpo al sistema de producción sino, por encima de todo, su cerebro” (Castro-Gómez, 2010, pp. 21-23).

Desde la perspectiva lasallista, la innovación social puede ser un motor de desarrollo y crecimiento económico incluyente que facilite la transformación de prácticas sociales para dar a cada persona lo que se merece: justicia social y económica. Uno de los procesos articuladores es la formación integral para el desarrollo humano, entendida como:

¹⁴ A partir de “Educación: la agenda del siglo XXI hacia un desarrollo humano” (Martínez, 2010) podría preguntarse si la escuela básica incluye a los grupos vulnerables de campesinos, indígenas, desplazados, marginados urbanos y mujeres pobres.

¹⁵ El presidente de Uruguay, José Mujica, llamó la atención en el cierre de la Cumbre Río + 20 al preguntarse si es posible hablar de solidaridad y de que todos los seres humanos están en una economía basada en la competencia despiadada. ¿Hasta dónde llega la fraternidad entre los hombres? (cfr. Muladar News, 2012).

- Crecimiento armónico de las dimensiones de la persona, la educación para la vivencia de los valores que permitan una participación social con una dimensión ética de responsabilidad, una sólida fundamentación científica y filosófica, y la aceptación de la trascendencia como encuentro consigo mismo, con el otro y con Dios.
- Mejoramiento de las condiciones de vida de todos, la posibilidad de que las futuras generaciones puedan no solo existir, sino hacerlo en condiciones de dignidad y libertad, el planteamiento de nuevas relaciones entre persona y naturaleza, entre personas y una organización social y política inclusiva (Universidad de La Salle, 2007).

Wagner (2013) agrega que las habilidades y hábitos mentales del creador y del innovador pueden ser enseñados y guiados. Sin embargo, la escuela trata estos hábitos como malos hábitos. Es decir, un estudiante empieza la escuela con imaginación, curiosidad y creatividad sin límites, hasta que comprende que es mejor saber las respuestas correctas y no hacer las preguntas. Scott Cowen, presidente de Tulane University, entrevistado por Wagner, sugiere reforzar en los estudiantes la idea de que su rol es encontrar soluciones a los problemas de la sociedad, y afirma su intención de crear un programa de pregrado en innovación social, además de las cátedras de empresariado social. En el 2008 se lanzó el programa Ashoka U para mejorar la docencia y la investigación en emprendimiento social en los campus universitarios y en las comunidades. Ello supone retos para la enseñanza y el aprendizaje en el siglo XXI, como los siguientes: permitir las preguntas de los estudiantes y brindar oportunidades para el descubrimiento, lo que, a su vez, obligará a repensar los planes de estudio y los métodos de enseñanza.¹⁶ Por tanto, ¿cómo puede la universidad alentar el ensayo-error y asumir riesgos intelectuales propios de los innovadores? La escuela de pensamiento le apuesta a construir alternativas para el planeta, y en él, para la humanidad. A continuación se presentan dos casos.

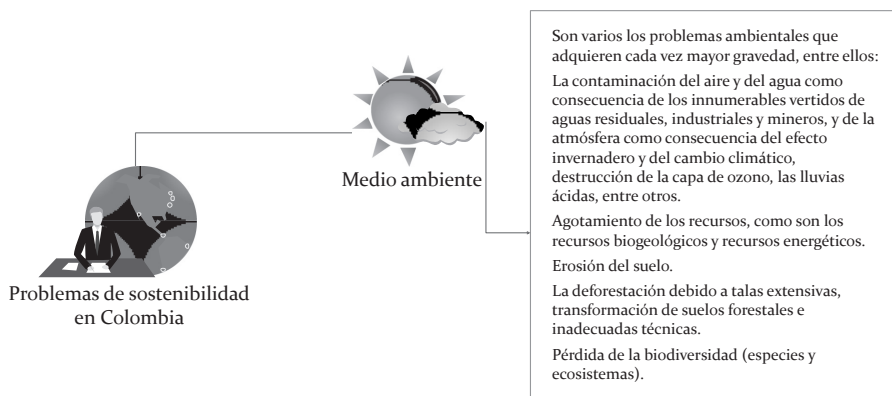
¹⁶ Por supuesto, las humanidades no pueden faltar en los planes de estudio en tanto que enseñan a cuestionar todo y fomentan el uso de la argumentación y la lógica, según Dukach (citado en Wagner, 2013, p. 224).

El caso de la sostenibilidad ambiental: elementos de un modelo en perspectiva

Al hablar de sostenibilidad se encuentran aspectos o factores problemáticos asociados a la forma aislada con la que se analizan actualmente por la sociedad. Estos aspectos son: a) el medio ambiente; b) la seguridad alimentaria; c) la sostenibilidad económica, y d) la dimensión social. A continuación se describen los principales referentes teóricos de cada uno de los aspectos con el fin de determinar indicadores con los cuales es viable realizar un modelo en perspectiva. Cada una de las problemáticas trae consecuencias sobre el ser humano y la sociedad.

- Medio ambiente (Colombia): el medio ambiente es uno de los principales factores de estudio hoy en día con respecto a la sostenibilidad. La figura 1 muestra las principales problemáticas que se manifiestan hoy en día en Colombia y que requieren de soluciones concretas e inmediatas.

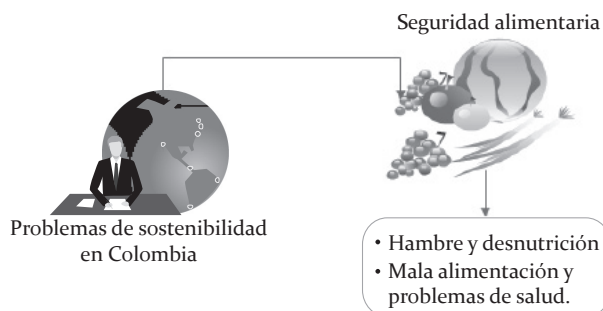
Figura 1. Factor de medio ambiente-sostenibilidad



Fuente: Lancheros (2012).

- Seguridad alimentaria (Secretaría de Desarrollo Económico, 2009): en este aspecto se encuentran problemáticas asociadas como el hambre, la desnutrición y problemas de mala alimentación en nuestro país (figura 2).

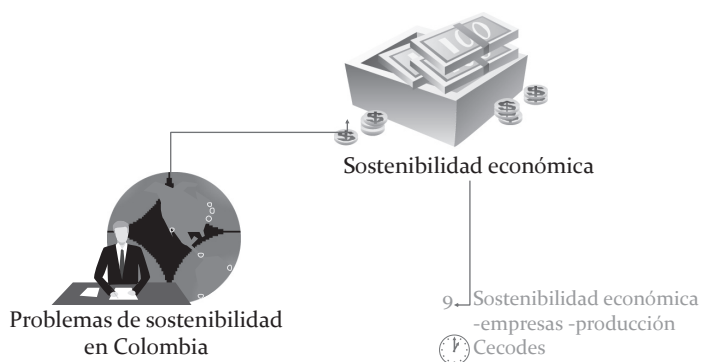
Figura 2. Factor de seguridad alimentaria-sostenibilidad



Fuente: Lancheros (2012).

- Sostenibilidad económica: el Consejo Empresarial Colombiano para el Desarrollo Sostenible (Cecode) (s. f.) propone, en relación con este aspecto, solucionar, con estrategias y programas, la sostenibilidad económica de las empresas con el fin de generar empleo y prestar servicios en beneficio de la sociedad. Gráficamente se puede representar de la siguiente manera:

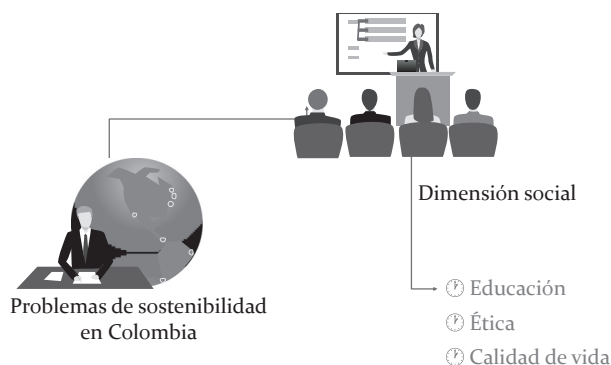
Figura 3. Factor económico-sostenibilidad



Fuente: Lancheros (2012).

- Dimensión social: de acuerdo con el Departamento Nacional de Planeación (DANE) (2011) no es posible definir concretamente un concepto de calidad de vida, pero es necesario establecer criterios de relevancia para el planteamiento de políticas públicas que determinen características de satisfacción total o parcial en el ser humano y que intervengan en una mejor calidad de vida. En la mayoría de las investigaciones los criterios o características se orientan a factores clínicos y se evalúan dominios como la función física, la función emocional, el dolor, la movilidad, la comodidad, la salud general, la salud mental, los desórdenes, la autoestima, el ajuste en la condición, el ajuste en el tratamiento, entre otros (figura 4).

Figura 4. Factor social-sostenibilidad



Fuente: Lancheros (2012).

El caso de la salud: enfoques de la calidad de vida

La calidad de vida relativa a la salud puede ser medida de forma genérica y, por lo general, se diseña de modo que sea aplicable a un grupo grande de personas, esto es muy útil para aquellas con diversas características e intervenciones. Podrían no cubrirse aspectos clínicos relevantes (Buga y Renwick, 2003). La tabla 2 compara tres modelos de calidad de vida.

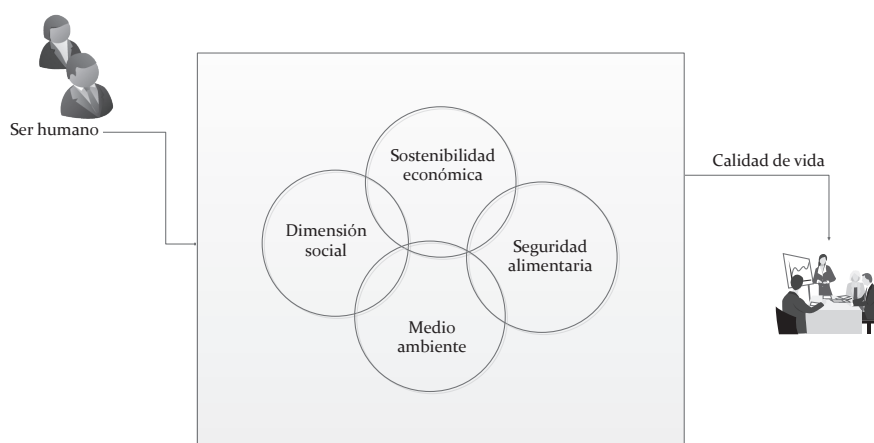
Tabla 2. Comparación de modelos de calidad de vida

Modelo Varni (Uzark, Jones, Burwinkle y Varni, 2003; Seid, Varni y Kurtin, 2000; Villarruel y Lucio, 2010)			
Población- características	Definición de calidad de vida	Dimensiones	Desventajas
Niños menores de 18 en la versión 4, mide características psicométricas en personas sanas y personas con enfermedades graves. El instrumento de medida se llama PedsQL 1.0.	La calidad de vida se define como opiniones del paciente sobre el impacto de la enfermedad y del tratamiento, en una variedad de dimensiones, se incluye la comprobación, mental y social.	Físicas, emocionales y sociales.	La aplicación del instrumento se realiza con acciones en el último mes. Las variable externas atentan con la medición, por ejemplo, problemas de memoria y del recuerdo.
Modelo Raphael (Raphael, Renwick, Brown y Rootman, 1996)			
Población- características	Definición de calidad de vida	Dimensiones	Desventajas
Adolescentes, personas con o sin discapacidad. Se centra en preferencias de la persona. El instrumento de medida se llama QOLPAV.	La calidad de vida se define como el grado de vivencia de una persona en tres dominios básicos de la vida: ser, pertenecer y convertirse.	El dominio del ser tiene tres subdominios: físico, psicológico y espiritual. El dominio pertenecer tiene tres subdominios: físicos, sociales y de la comunidad. El dominio convertirse se refiere a lo práctico, el ocio y el crecimiento.	Excluye a adolescentes que no están actualmente recibiendo educación secundaria (algunas poblaciones, se incluyen niños con discapacidad).
Modelo Lindstrom (Lindstrom y Eriksson, 1993)			
Población- características	Definición de calidad de vida	Dimensiones	Desventajas
Abarca la calidad de vida para todos los individuos, con o sin discapacidades de diversas edades y de grupos culturales. Integra aspectos micro y macro de la calidad de vida dentro de un marco. El instrumento de medición combina acercamientos genéricos y específicos de la población.	La calidad de vida se define como la existencia total de un individuo, un grupo o una sociedad, a partir de la descripción de la esencia objetiva y subjetiva del individuo, el grupo o la sociedad.	Su amplio marco considera cuatro esferas de existencia humana: global, externa, interpersonal y personal. Cada una de estas consiste en diversas dimensiones objetivas y subjetivas. La existencia global se refiere a recursos ecológicos, sociales, y políticos (derechos humanos, cultura y políticas del bienestar). La esfera externa abarca recursos sociales y económicos, se incluyen el trabajo, la renta y la vivienda. La esfera interpersonal incorpora recursos en términos de relaciones y ayudas sociales, e incluye a la familia, los amigos y la sociedad. Los recursos personales incluyen los aspectos físicos, mentales y espirituales del individuo. Evalúa la condición psicológica personal.	El modelo es muy específico para reflejar la calidad de vida de cada individuo y de los cambios que ocurren dentro de ella.

Fuente: Lancheros (2012).

Estos aspectos permiten determinar componentes de un sistema que puede verse como un conjunto de elementos relacionados entre sí por un objetivo definido. La figura 5 muestra el desarrollo social como un concepto sistémico que debe observarse como un modelo en perspectiva, en donde el ser humano es la entrada al sistema y la calidad de vida es la salida. Los componentes de los que depende la calidad de vida incluyen la dimensión social, la sostenibilidad económica, el medio ambiente y la seguridad alimentaria.

Figura 5. Desarrollo social-sistema abierto



Fuente: Lancheros (2012).

Al tomar como meta la calidad de vida y el desarrollo social, se puede hacer una aproximación al estado de los factores para determinar, con respecto al tiempo, comportamientos y consecuencias. Esto se logra gracias a teorías como la complejidad, el caos y la teoría de fractales.¹⁷

¹⁷ Los fractales son una categoría de aproximación a un cuerpo o evento para entender su naturaleza y dinámica (Gómez, 2007), con el fin de predecir o modificar los factores que permitan llegar al modelo ideal. Este modelo está basado en un sistema complejo donde se asume la importancia de la perspectiva sistémica compleja en el proceso de pensar sobre los hechos del mundo (Bonil *et al.*, 2004).

La vida como paradigma en la apuesta por la sostenibilidad del planeta y en él, la humanidad

Los grandes retos de la ciencia, que no se resuelven con dinero, incluyen el problema de la vida. Se vuelve un asunto para abordar, desde la vida en el planeta. La vida no tiene ningún problema, ha existido hace muchos años (4000 millones aproximadamente) y existirá muchos más; las especies animales y vegetales han aparecido y desaparecido a lo largo de estos años y el extinguirse no les genera ningún trauma, ya que es parte del proceso natural.

El problema es el de la vida humana, pero ni siquiera; es el hecho de que a largo plazo la gran mayoría de los individuos de esta especie no van a existir, solo quedarán aquellos que tienen el privilegio y el poder para acceder a los recursos que les garanticen su subsistencia y la de sus descendientes, ellos también desaparecerán, como toda la vida en el planeta, cuando la estrella madre, el Sol —una estrella con esperanza de vida de 10000 millones de años, de los cuales ya lleva 5000— finalmente explote. Claro, para ese tiempo algunos individuos de la especie humana —los privilegiados— gracias al avance científico, habrán abandonado la Tierra para buscar otros mundos dónde vivir (y, tal vez, hayan llevado consigo algunas especies animales y vegetales).

La vida (y por tanto el género humano, que es vida) se caracteriza, complejiza y diversifica al adaptarse a nuevos ambientes, a su ecosistema. Así que hoy en día se denomina “sostenibilidad” precisamente al problema de la vida humana, la cual no es sostenible (perdurable por sí misma), sino sustentable (sostiene su existencia con apoyo externo en función del acceso y consecuente merma de los recursos que requiere y toma de su entorno).¹⁸

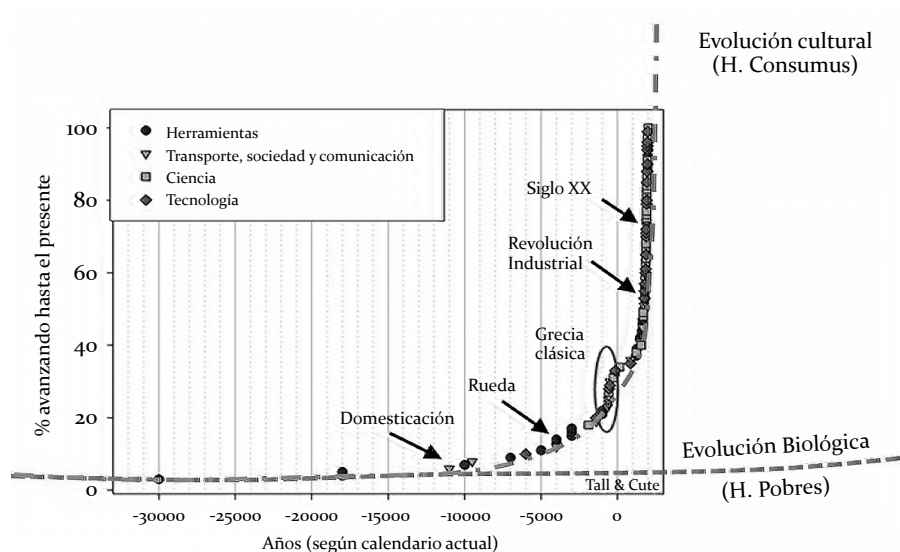
¿Algo está mal?

Se considera que el problema del desarrollo es que no todos los individuos de la especie tienen acceso a estos instrumentos, de forma que algunos, “los pobres”, permanecen en la evolución biológica (ver figura 6) sin que sus

¹⁸ Y es que la evolución humana dejó de ser, hace 2,5 millones de años, con el *Homo habilis*, una evolución biológica, al convertirse en una evolución exosomática (cultural). Los seres humanos han desarrollado ingeniosos instrumentos (externos a su cuerpo) para aprovechar los recursos del entorno —lo que los otros seres vivos hacen modificando su estructura y funcionalidad biológica. Esto ha permitido al hombre la explotación acelerada de los recursos, con el consecuente agotamiento.

cuerpos hayan desarrollado las adaptaciones correspondientes, pero, además, se encuentran rezagados de una evolución cultural (tecnológica) acelerada que cada día los deja más atrás.¹⁹

Figura 6. Trayectorias evolutivas



Fuente: Tall y Cute (2013).²⁰

Todos viven bajo un mismo cielo

El hecho de que en Inglaterra la mayoría de los productos comercializados sean de origen chino, no implica que Inglaterra no contamine, ya que la contaminación y la injusticia laboral que se da en China afectan a todo el

¹⁹ Al entonar otro “himno a la bandera”, como son los objetivos de desarrollo del milenio (parece que no se cumplirán), los derechos humanos (de los que no disfrutaban todos los humanos) y la igualdad (la vida es jerárquica), surge un nuevo himno: sostenibilidad. La segunda ley de la termodinámica demuestra que la sostenibilidad no es posible en teoría. ¿Quiénes se benefician del calentamiento global? Al derretirse los casquetes polares se pueden explotar grandes reservas petroleras y se dispone de nuevas rutas comerciales, así que “los de siempre” no permitirán lo que se ha denominado *desarrollo inverso*, único camino hacia la sostenibilidad. El problema de la sostenibilidad es que todos los seres humanos viven bajo el mismo cielo, pero cada quien ve un horizonte diferente.

²⁰ Las trayectorias en línea punteada son una modificación de los autores.

planeta: el agua es una sola, la atmósfera es una sola, el clima es uno solo, el desarrollo humano es uno solo —viven todos bajo el mismo cielo.²¹

La energía disponible en la Tierra proviene o es generada —viento, radiación solar, entre otros— o provino —petróleo, gas, carbón, materiales radiactivos— del Sol, y así seguirá siendo, y no ha dependido ni depende de la acción humana. La Tierra no produce energía, es un sumidero de energía. Así las cosas, es un sistema cerrado, pero dentro de ella no existen sistemas cerrados —todos viven bajo un mismo cielo. La cantidad de materia es constante y la energía tampoco varía, solo la entropía, solo el delta de energía, que disminuye permanentemente, en cada transformación energética, y que cuando sea cero significará la muerte, la inmovilidad, lo eterno. Sin embargo, el horizonte de cada cultura, de cada país y, aún, de cada individuo es diferente.²²

La especie humana: cada uno ve un horizonte diferente

La especie humana, frágil, débil, susceptible, debió aumentar en número para sobrevivir, y se socializó, se organizó, compartió para convertirse de carroñero en cazador y, luego, en agricultor, para pasar del Paleolítico al Neolítico, en el cual aún se halla.²³ Sin embargo, la organización y el agrupamiento humanos se han dado a nivel local, alrededor de una figura patriarcal o matriarcal, se han asentado en un territorio limitado, dotado de cierta disponibilidad de recursos para explotarlos con base en la simple recolección u optimizando la producción natural de los recursos (agricultura y ganadería).

²¹ Si se analiza el intercambio de materia y energía entre la Tierra y el universo, considerando las grandes distancias que separan a la Tierra del planeta más cercano, aparte de uno que otro asteroide que cae en la superficie terrestre y uno que otro satélite artificial que se sale de órbita y escapa de la gravedad terrestre, se puede considerar que el intercambio de materia no es significativo, la Tierra ni pierde ni gana materia.

²² Cuando un avión despegue inicialmente se ve la ciudad, cada vez más diminuta y lejana, luego el campo con sus caminos y ríos; pero a medida que se cobra más altura solo se ve una gran extensión verde, no se ven las autopistas o las obras de la ingeniería —a menos que se esté volando sobre China—, no se ven las fronteras, no se ve la gran especie humana, ni sus obras; solo se ve un cielo, un solo océano, y muchas nubes que vagan libremente. Definitivamente, “la Tierra es un diminuto átomo en un universo infinito, cubierto de moho y poblado por microbios”.

²³ Más del 50 % de la especie humana se dedica al cultivo de la tierra, y el 100 % depende de la tierra para su subsistencia.

Los sentidos humanos, la forma directa que el hombre tiene de relacionarse con la naturaleza, tienen un alcance finito: solo se perciben los sonidos generados a cierta distancia; solo se huelen aquellos aromas cercanos que llegan a las fosas nasales, solo se pueden saborear aquellas sustancias que se pueden introducir en la boca, solo se percibe la textura de aquello que las manos pueden tocar, y la capacidad de convergencia del cristalino solo permite visualizar con claridad objetos cercanos. Así, pues, los humanos son seres locales y, por tanto, su manera de concebir y relacionarse con la naturaleza es parcial, sectorizada, incompleta, pero con base en ella es que toman decisiones y proyectan el futuro común.²⁴

Una de las problemáticas son los límites, las barreras que han parcelado no solo los territorios, sino, además, el conocimiento (propiciando la disciplinariedad). El problema está en los límites y allí están las soluciones; afortunadamente recientemente ha venido cobrando fuerza una nueva forma de abordar, desarrollar y concebir el conocimiento del mundo: las ciencias de la complejidad, que son, precisamente, ciencias de frontera, definidas a partir de problemas de frontera (Maldonado y Gómez, 2011). Pero, ¿qué es la complejidad y dónde realmente está?

La vida: un fenómeno complejo

Hay que resaltar, según la opinión de algunos hombres de ciencia, que lo complejo no tiene nada que ver con lo complicado, por ello al abordar fenómenos de tanta trascendencia como el de la vida, es importante tratar de establecer un objetivo que pueda convertirse en agente dinamizador dentro de un sistema. Algunas claves para entender un fenómeno complejo, procedentes de varios ámbitos de la ciencia, pueden ser:

- En un examen sofisticado que se hizo al cerebro de Albert Einstein, para tratar de descubrir en dónde residía su genialidad, se encontró que aquello que lo diferenciaba del cerebro de una persona del común era la gran cantidad de dendritas de sus neuronas, que le

²⁴ Los que viven a nivel del mar podrían creer que el Sol surge del mar y se hunde en él; mientras que los que viven en las llanuras creerían que su origen y final es la Tierra; tampoco eso implica que aquellos que viven en zonas boscosas estén equivocados al pensar que el origen y final son los árboles. Los humanos son seres locales porque su visión es local, sus intereses, preocupaciones son finitos, temporales, territoriales. Las acciones son locales, pero los impactos son globales.

permitían establecer mayor cantidad de relaciones, conexiones sinápticas, y generar pensamientos más complejos.

- Moisés José Sametband (1999) postula que tres o más cuerpos pueden generar caos, y analiza, en particular, el sistema astronómico Tierra-Luna, el cual se puede representar por ecuaciones newtonianas, pero que cuando se considera la influencia sobre este sistema, de la gravedad de Júpiter, aparecen perturbaciones y comportamientos no lineales de estas ecuaciones.
- “A medida que un sistema se aleja del equilibrio, los flujos de materia y energía son cada vez más fuertes, de manera que aumentando considerablemente la disipación y evolución del sistema, este se dirige hacia el encuentro de puntos críticos, donde los flujos lo obligan a ser muy inestable y algunas diferencias mínimas en las variables de las condiciones externas, producen conductas capaces de llegar a ser extraordinariamente disímiles, lo cual se conoce como efecto mariposa” (Pichín, Fariñas y Miyares, 2004).
- En una red neuronal, las diferentes entradas interactúan dependiendo de los pesos que se establecen entre los nodos internos de la red, los cuales se ajustan en un proceso iterativo para lograr que la red converja (“aprenda”), obteniendo la salida esperada.
- Las ciencias de la complejidad estudian los fenómenos, comportamientos y sistemas que exhiben complejidad. Se trata, notablemente, de aquellos que están marcados por inestabilidades, fluctuaciones, sinergia, emergencia, autoorganización, no-linealidad, bucles de retroalimentación positiva, antes que de retroalimentación negativa, equilibrios dinámicos, rupturas de simetría, en fin, aquellos que se encuentran en el filo del caos (Maldonado y Gómez, 2011).

Se puede asegurar que la complejidad consiste en las relaciones, ya que cuando un objeto se relaciona con otro, surge otro objeto nuevo (la interacción) que es sinérgico ($1+1=3$), y ese surgir tiene que ver con una de las características propias de la complejidad: la emergencia, el surgimiento; propiedades emergentes, fenómenos emergentes; de 16 partículas iniciales y 4 fuerzas (la física) —en el Big Bang, hace 15000 millones de años— surge la materia —18 elementos (la química) y, luego, surge la vida— ¿n-1 o 4 nucleótidos del DNA(A,T,C,G)? (la biología), y, luego, la conciencia —¿casi 7000 millones de personas? (la cultura).

Pero la complejidad no es nada nuevo, simplemente lo nuevo es, tal vez, el nombre, el que se tome como paradigma o el que desarrolle teoría alrededor de ella, pero es un fenómeno que se puede reconocer en todas partes en la cotidianidad.²⁵ La complejidad está:

1. En el espacio-tiempo

Como el entorno en el cual se dan las relaciones, las emergencias, las interacciones; una evidencia de la complejidad es que a medida que el ser humano avanza en su proceso de humanización²⁶ y transcurre el tiempo, se tiene mayor interacción con el mundo, logrando mayor dominio conceptual de él, pero también mucha incertidumbre y preguntas sin respuestas “lógicas”, que basadas en la causalidad evidencian un mundo predecible, controlable.

2. En la vida

“La vida es consecuencia, sobre todo, de la interacción electromagnética entre átomos. Las interacciones nucleares (fuerte y débil) o la gravedad no conllevan posibilidad de complejidad y, por tanto, ni de vida” (cfr. Historias de la Ciencia, 2007). Siendo esto así, ¿se está generando un cambio de paradigma en la conceptualización de las ecuaciones de Maxwell? Quizá la no existencia de monopolos magnéticos, que demuestra la Ley de Gauss del magnetismo y la existencia de la corriente de conducción en la adaptación que hizo Maxwell de la Ley de Ampère, solo evidencia que la vida no es simétrica, que no responde a causalidades. Finalmente, la vida es un proceso neguentrópico, niega las certezas, las limitaciones, los modelos estáticos; en suma, la complejidad es la libertad de un sistema para comportarse caóticamente.

3. En la evolución

Al tenor de la lectura correcta de la teoría de Darwin que plantea Fernando Mires en el sentido de que “la principal tesis darwiniana no es el principio de selección natural, sino la relativa al aumento de las complejidades de los organismos vivos, que se produce no de acuerdo

²⁵ El desarrollo humano es un problema de lo cotidiano, de lo normal; si se quiere newtoniano, aquí la velocidad de la luz no influye; recuérdese que la vida se desenvuelve en tiempos geológicos.

²⁶ No se nace como seres humanos, se nace con la capacidad y el potencial de ser humanos.

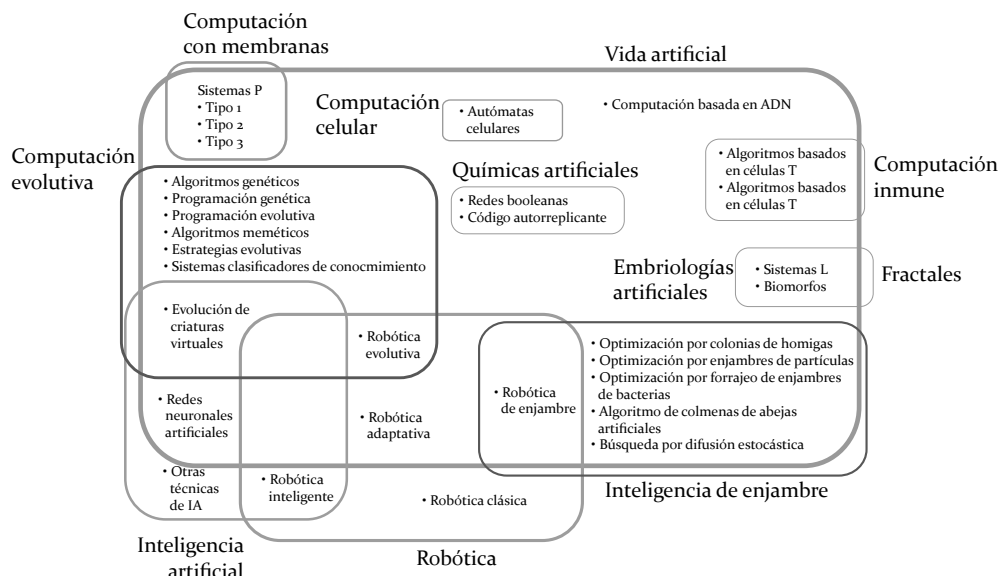
a la competencia, sino a la cooperación entre individuos, sean estos microorganismos o seres humanos” (Mires, 1996), se puede entender la teoría del muro izquierdo de Stephen Gay Gould (1994), según la cual a partir de la bacteria,²⁷ la complejidad de los seres vivos ha ido aumentando, presentándose la ocurrencia de que a mayor complejidad, menor número de individuos, lo que representaría un riesgo para la supervivencia de las especies “superiores”.

No se pretende develar el misterio que plantea Vladimir I. Vernadsky: “¿Cómo ha podido originarse este mecanismo específico de la corteza terrestre, la materia de la biosfera animada de vida, un mecanismo que funciona sin interrupción desde hace los miles de millones de años que suman los tiempos geológicos? Es un misterio, como la propia vida lo es en el esquema general de nuestros conocimientos” (1945); no, la tarea no es explicar la complejidad, sino tomarla como paradigma para aceptar un mundo dinámico, impredecible, incontrolable, que no le pertenece al ser humano, del que solo es parte —y, por demás, de manera pasajera—, de tal forma que se asuma responsablemente y humildemente la interacción con Gaia.

Las ciencias de la complejidad (figura 7) son sencillamente una herramienta que por formular modelos que emulan los seres vivos se constituyen en aproximaciones válidas del problema de la vida. De las muchas posibilidades existentes, la teoría de fractales permite que la modificación de una característica en el patrón a replicar (mutación), o de la regla de repetición, emerja una situación completamente diferente a la que normalmente se daría, si no se presentaran tales modificaciones. Finalmente, no es que la especie humana sea injusta, que sea una especie asesina; tan solo es una especie más que compite por los recursos disponibles (como lo hacen todas las demás).

²⁷ Si se introduce una bacteria, en una caja negra durante miles de millones de años, se tendrá como producto un ser humano. El proceso que se realiza dentro de esta caja negra es la evolución, y la regla principal es la selección natural.

Figura 7. Ciencias de la complejidad



¿Qué hacer?, ¿apagar la luz e irse?

No. En la Universidad de La Salle es el momento de la innovación social. Es el tiempo de plantear y desarrollar “soluciones creativas a los problemas sociales” (discurso de Iván Hernández Umaña, citado en Santos, 2013, p. 6); de desarrollar proyectos “cuyo objetivo principal es el valor social generado más que la maximización del beneficio económico” (Santos, 2013, p. 6); no se trata de la eficiencia económica, sino de la eficiencia social, ya que su valor se evidencia al impactar el conjunto de la sociedad, y no a las personas individualmente; además se requiere que este impacto sea efectivo, eficiente y sostenible.

Así pues, la dinámica social necesita del trabajo, es decir, generar pequeñas ideas que logren grandes transformaciones, soluciones que resuelvan problemas sociales de un modo económicamente sostenible. Es el momento de desarrollar acciones locales a gran escala. Finalmente, que los humanos como seres locales, impacten globalmente. Se debe pasar de la economía verde a la economía azul (Pauli, 2011), innovar la explotación de los recursos naturales, de manera que sea rentable, que lo ambiental no sea

un costo o una traba para la ejecución de los proyectos, que sea eficiente al aprovechar al máximo el potencial energético, material y aún social de un recurso, cuando cada nueva aplicación de este sea biodegradable y genere oportunidades laborales y de apropiación de conocimiento.

Entonces la propuesta es ubicarse en la Colombia del siglo XXII, sin conflicto armado, sobrepoblada, empobrecida, inundada, y realizar un ejercicio en perspectiva, pero como proyección del reflejo de un escenario virtual, que permita determinar qué se debe hacer hoy, cien años antes, desde la Universidad de La Salle, desde la educación, para mejorar esa realidad futura.

El modelo, teniendo en cuenta la complejidad, permitiría determinar el cambio que se debe realizar ahora en cada uno de los factores propuestos, lo que conduce a pensar en el papel fundamental de la educación hoy en día en Colombia. Se deben, entonces, sentar bases sólidas en los estudiantes que permitan reflexionar sobre las consecuencias que conllevan cada una de las problemáticas expuestas (medio ambiente, seguridad alimentaria, sostenibilidad económica, dimensión social) y enseñar métodos o metodologías con el fin de modificar los aspectos en cada uno de los indicadores de calidad de vida y de desarrollo humano integral y sostenible.

El seguir trabajando en la búsqueda del modelo permitirá, más adelante, simulaciones con respecto al tiempo, que den cuenta de lo mejor para la sociedad actual, no solamente evidenciando el porqué, sino el cómo llegar a la sostenibilidad eficiente para el desarrollo social sostenible en el siglo XXII.

El modelo requiere de la definición de variables que permitan desarrollar y controlar dicho proceso. A partir de la consideración de que el problema es el desarrollo social no sostenible, el cual genera presión sobre los recursos existentes y no es distributivo con estos, lo que ocasiona desigualdades sociales, se toman como variables de control dos indicadores que miden la pobreza:²⁸ el índice de pobreza multidimensional y las necesidades básicas insatisfechas. Además, se complementan con el modelo de necesidades básicas insatisfechas (NBI), indicador que ha sido referente por muchos años. La preocupación hoy es la vulnerabilidad humana donde la situación económica tiene un papel relevante. También exige teorizar más sobre el desarrollo, ejecutar más estudios, recoger más estadísticas, pues

²⁸ Recuérdese que los pobres son los que siguen en la evolución biológica, también que el problema del desarrollo es la inequidad, es el ser injustos con seres de la propia especie.

es ineficiente; tampoco se necesita mucho más conocimiento, si se habla de lo requerido para solucionar los grandes problemas de la humanidad: “Casi todas las tecnologías que necesitamos para responder a las necesidades básicas de la humanidad ya están inventadas, la verdadera creatividad consiste en hacer las conexiones” (Pauli, 2011).

Bien lo dijo Manfred Max-Neef, “en la actualidad no hace tanta falta conocimiento, como entendimiento y conexión” (2010); el autor plantea un modelo de desarrollo que “se concentre y sustente en la satisfacción de las Necesidades Humanas Fundamentales, en la generación de niveles crecientes de autodependencia y en la articulación orgánica de los seres humanos con la naturaleza y la tecnología, de los procesos globales con los comportamientos locales, de lo personal con lo social, de la planificación con la autonomía y de la sociedad civil con el Estado” (2010); que a partir de “...combinar procesos de desconcentración económica y descentralización política, fortalezca las instituciones, y genere autonomía de los movimientos sociales; consolidando prácticas y mecanismos que comuniquen, socialicen y rescaten las diversas identidades colectivas que conforman el cuerpo social, profundizando así la democracia”; lo cual “generará soluciones creativas que emanen desde abajo” (2010). Es un modelo de desarrollo local que definen y gestionan las propias comunidades a partir de su reconocimiento como un organismo más de los ecosistemas en los cuales están inmersas y, por tanto, es sustentable.

Así pues que la tarea es ligar finalmente la sostenibilidad con las condiciones de pobreza: de qué manera el agotamiento de los recursos empeora las condiciones de pobreza o, mejor, de qué manera la preservación de los recursos y su acceso equitativo²⁹ reducen los niveles de pobreza.

Educar para la sostenibilidad

La pobreza, la inequidad, el aislamiento de los inmigrantes, la marginalización de algunos jóvenes, el analfabetismo, el abandono escolar en todos los niveles, la violencia, las enfermedades y los problemas de las comunidades rurales son factores que afectan el desarrollo de la sociedad colombiana. Se ha insistido ya en que una forma de abordarlos es a través de la innovación social, referida a las nuevas ideas, estrategias y formas de intervención

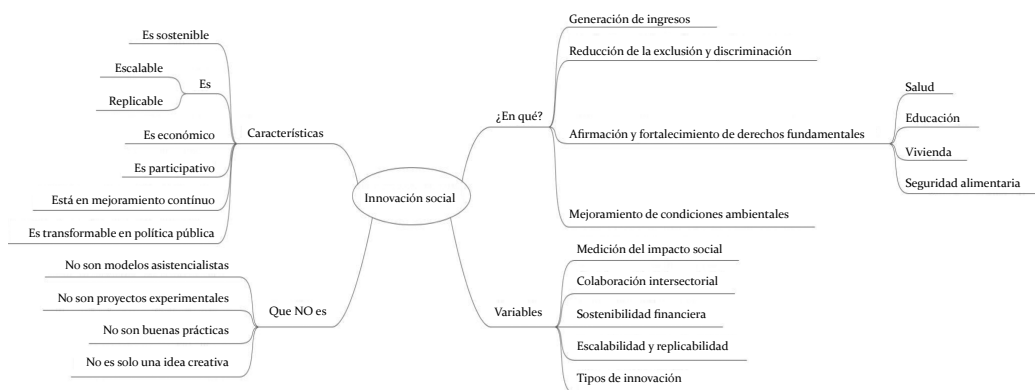
²⁹ Según la última medición del Gini, Colombia ya no es un país tan injusto (cfr. Cátedra de desarrollo sustentable, s. f.).

que satisfacen las necesidades sociales de manera eficaz y sostenible; son soluciones defendidas dentro de la comunidad y las instituciones para todos los miembros y con posibilidad de medición. La innovación social pretende transformar de manera creativa la sociedad (Universidad de Quebec, 2011).

La innovación social parte desde la comunidad para sí misma y potencia la capacidad de la sociedad para actuar: las soluciones provienen del trabajo colaborativo de distintos actores desde múltiples enfoques —en particular las partes interesadas que amplían su capacidad de acción. Las características, alcances y variables de la innovación social se presentan en la figura 8, sin mayor desarrollo, solo a manera de elementos a tener en cuenta y con el fin de contextualizar y reforzar la propuesta desde la educación.³⁰

Al momento de definir o reestructurar una propuesta curricular es muy importante tener clara la intencionalidad antropológica que la sustenta, saber qué tipo de profesional se quiere formar, en este caso particular, un profesional para la sostenibilidad, concepto que primero debe arraigarse en la cabeza, el corazón y los intestinos para que sea evidente en el ejercicio profesional; pero también debe ser un profesional para la innovación social.

Figura 8. Mapa mental de la innovación social



Fuente: elaboración propia con base en *Huella Social* (2013).

³⁰ Cuando un muchacho no tiene un libro en la mano, coge una piedra.

El tipo de profesional se caracteriza por unas competencias específicas que definen el perfil a desarrollar, como:

- Comportamiento ético (“transparente”).
- El pensar en el “beneficio común”.
- Capacidad para trabajar con las regiones y las comunidades.
- Capacidad para planear y desarrollar proyectos sostenibles técnica, financiera, ambiental y socialmente.
- Liderazgo: capaz de trabajar en equipo, de resolver problemas específicos y de inspirar a otros.
- Generación de procesos innovativos.
- Empatía con la especie humana.
- Desarrollo de inteligencias sociales.
- Desarrollo de inteligencias emocionales.

Estas y muchas otras características deben favorecerse en los procesos formativos, de tal forma que se cuente con profesionales innovadores social y tecnológicamente, ya que la sostenibilidad depende de la eficiencia en la utilización de los recursos.

Formación para la innovación

La innovación social requiere del desarrollo de competencias específicas en la solución creativa de problemas sociales, que pueden orientarse a la generación de ingresos a través de la implementación de actividades productivas comunitarias sostenibles; al aseguramiento del disfrute de los derechos fundamentales básicos con los que tienen que ver el índice de pobreza multidimensional y el índice de necesidades básicas insatisfechas; a la reducción de la discriminación; o al mejoramiento de las condiciones ambientales. Todos estos son problemas concretos que sufren comunidades reales, cercanas, perceptibles; así que durante el proceso formativo debe lograrse la participación de los estudiantes en proyectos institucionales que apunten a la solución de este tipo de problemas en determinadas comunidades. Con ello se logrará el desarrollo de la mayoría de las competencias que ya se relacionaron, y si, además, se tienen en cuenta las características de los proyectos de innovación social:

- Sostenibilidad.
- Escalabilidad.
- Replicabilidad.
- Economía.
- Participación.
- De mejora continua.
- Transformables en política pública.

El rigor que requieren este tipo de proyectos en su etapa de formulación, ejecución y evaluación hacen que al incorporarlos transversalmente en el proceso formativo de los futuros profesionales contextualicen dicho proceso y evidencien su utilidad e impacto social.

Formación profesional

Si bien para lograr establecer una relación transdisciplinar, se requiere de fortaleza disciplinar, los límites cada vez más difusos entre los diferentes ámbitos del conocimiento (como se recalcó al principio del documento) se constituyen en núcleos de generación de nuevo saber. Lo cual es evidente en la denominación de áreas novedosas del conocimiento como: la electromedicina, la bioquímica y la econofísica, por solo nombrar algunos ejemplos. La formación profesional para la sostenibilidad requiere de un enfoque sistémico, con lo cual cada concepto, cada metodología, cada teoría, cada herramienta y cada paradigma debe salirse del marco de la disciplina en que fue desarrollado o donde normalmente se aplica para apalancar, de manera eficiente, otras áreas, cuyos modelos y metodologías propios no dan respuesta completa a las problemáticas que les son particulares.

Es de general comprensión y aceptación que los problemas y sus soluciones no son disciplinares, que son complejos (*complex* = entramado), que una profesión específica, en solitario, no puede abordarlos, ni desarrollarlos. Es por ello que si bien la formación es disciplinar (especializada), se debe dar alrededor del análisis de problemas reales, evidenciando el aporte de la propia disciplina y de las otras que intervienen en la solución, y generando, además, la competencia de la corresponsabilidad.

Acápite final

*En las ciencias sociales enfrentamos un gran reto,
cómo abordar el análisis de los problemas relacionados
con los recursos de uso común.*

Elinor Ostrom

Son muchas las preguntas que emergen en la búsqueda de una racionalidad ambiental en términos de los recursos, la cultura y lo político. El tejido social se ha roto en el entramado del capitalismo. Daniel Bell plantea las tensiones éticas contradictorias en el ámbito tecnoeconómico, cultural y político. Estas se reflejan en las prácticas capitalistas que dieron paso a la modernidad y a su posterior agotamiento, que se vislumbra en un modelo de desarrollo excluyente, inequitativo e insostenible.

En este mismo sentido, el agotamiento del planeta, resultado de las decisiones sobre los recursos y la crisis civilizatoria frente a decisiones correctas para la humanidad, necesita alternativas construidas colectivamente. Estos resultados no dan cuenta de procesos donde la humanidad pueda lograr el vivir bien, para esto se requiere de un impulso moral vinculativo, que la rescate de la deriva en la que pareciera haberse precipitado sin retorno.

No es retroceso, pero lo que sí es cierto es que el uso de los recursos no puede seguir siendo de la misma manera. Los resultados para la humanidad, que son visibles, tienen que ver con la desigualdad social y el analfabetismo público, que ahora incluye las apropiaciones tecnológicas que impactan seriamente la cultura a nivel global. La propuesta en la escuela de pensamiento donde se construya ciencia es que se aporte a la buena vida en la universidad, en la ciudad, en el país y en el planeta.

Referencias

- Acemoglu, D. y Robinson, J. (2012). *Por qué fracasan los países. Los orígenes del poder, la prosperidad y la pobreza*. Bogotá: Deusto.
- Alistair, R. y Smith, R. (2007). *The Moral Space in Entrepreneurship: An Exploration of Ethical Imperatives and the Moral Legitimacy of Being Enterprising*. United Kingdom: Taylor & Francis Ed.
- Benedicto XVI. (2009). *Caritas in veritate*. Roma: Librería Editrice Vaticana.

- Bennet, L. (2002). *Using Empowerment and Social Inclusion for Pro-poor Growth: A Theory of Social Change*. World Bank. Recuperado de <http://siteresources.worldbank.org/INTEMPowerment/Resources/486312-1095970750368/529763-1095971096030/bennet.pdf>
- Boisier, S. (2003). ¿Y si el desarrollo fuese una emergencia sistémica? *Cuadernos de administración*, 29, 48-79.
- Bonil, J., Sanmartí, N., Tomás, C. y Pujol, R. M. (2004). Un nuevo marco para orientar respuestas a las dinámicas. *Investigación en la escuela*, 53, 1-20.
- Buga, Z. y Renwick, R. (2003). Quality of Life for Children and Adolescents with Developmental Disabilities: Review of Conceptual and Methodological Issues Relevant to Public Society. *Disability and Society*, 19-34.
- Castro-Gómez, S. (2010). Prefacio. En *La universidad productora de productores: entre biopolítica y subjetividad*. Bogotá: Universidad de La Salle.
- Cátedra de desenvolupament sostenible (s. f.). 2.2. Índice de Pobreza Multidimensional (IPM). La pobreza. Recuperado de http://www.desenvolupamentsostenible.org/index.php?option=com_content&view=article&id=232&Itemid=265&lang=es
- Centro de Comunicación para del Desarrollo (Cecode). (s. f.). *El Consejo Empresarial Colombiano para el Desarrollo Sostenible*. Recuperado el 18 de julio de 2013 de <http://www.cecodes.org.co/index.php/acerca-de-cecodes/quienes-somos.html>
- Clavijo S., Fandiño, A. y Vera, A. (2013). La desindustrialización en Colombia. *Razón Pública*. Recuperado el 17 de julio de 2013 de <http://www.razonpublica.com/index.php/econom-y-sociedad-temas-29/6870-la-desindustrializacion-en-colombia.html>
- Cotte, A. et al. (2012). Hacia una escuela de pensamiento en gestión e innovación social. *Revista de la Universidad de La Salle. Escuelas de Pensamiento*, 58.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2011). *Encuesta Nacional de Calidad*. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación.
- De Soto, H. (2000). *El misterio del capital*. Bogotá: Planeta.
- Departamento Nacional de Planeación (DNP). (2011). *Prosperidad para todos, visión 2010-2014. Plan Nacional de Desarrollo*. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación.
- Doménech, J. (2007). *Huella ecológica y desarrollo sostenible. Asociación Española de Normalización y Certificación (Aenor)*. Recuperado de <http://www.aenor.es/aenor/descargadocumento.asp?...1.pdf...1>

- Donneys, O., Marín, P. y Rivera, Y. (2001). *La concepción de desarrollo y de gerencia*. Cali: Fundación Carvajal.
- Dubois, A. (2002). *Un concepto de desarrollo para el siglo XXI*. Recuperado de <http://www.umanizalez.edu.co>
- El Tiempo*. (junio de 2013). Separata “Huella social”.
- Flores, M. y Barrera, E. (2003). *Definiciones: Desarrollo Social, Políticas Públicas*. Bogotá: Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gay Gould, S. (1994). *The Evolution of Life on Earth*. Recuperado de <http://www.dhushara.com/book/evol/gould.htm>
- Gegib. (2011). *An Overview on Messaging, Data and Amplification. GE Global Innovation Barometer*. Recuperado de <http://files.gereports.com/wp-content/uploads/2011/01/GIB-results.pdf>
- Giraldo, C. (2013). ¿Qué hacer con la economía informal? *Viva.org* (junio). Recuperado de <http://viva.org.co/cajavirtual/svc0354/articulo03.html>
- Gómez, D. (2007). *Dinámicas de fractales y simulación social*. Bogotá: Centro de Estudios en Economía Sistémica (ECSIM).
- Gough, I. (2003). *Lists and Thresholds: Comparing the Doyal-Gough Theory of Human Need with Nussbaum's Capabilities Approach*. United Kingdom: University of Bath, ESRC.
- Gudynas, E. (2011). Desarrollo y sustentabilidad ambiental: diversidad de posturas, tensiones persistentes. En A. Matarán Ruíz y F. López Castellanos (Eds.), *La Tierra no es muda: diálogos entre el desarrollo sostenible y el postdesarrollo*. Granada: Universidad de Granada.
- Gutiérrez, R. (2013). *Colombianos que cambian el mundo. Iniciativas asombrosas al servicio de la gente*. Bogotá: Gestión 2000.
- Hermanos de las Escuelas Cristianas. (2013). Se llamarán Hermanos. *Circular*, 46.
- Hernández, M., Ortiz, S. y Vasco, C. E. (1996). *Informe de la misión de sabios Colombia: al filo de la oportunidad. Misión ciencia, educación y desarrollo*. Bogotá: Presidencia de la República, Consejería Presidencial para el Desarrollo Institucional, Colciencias y Tercer Mundo Editores.
- Historias de la Ciencia. (30 de marzo de 2007). *Historias y anécdotas sobre técnicos, científicos y curiosidades*. Recuperado de <http://www.historiasdelaciencia.com/?p=262>
- Hopenhayn, M. (2008). *Claves de la innovación social en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.

- Lindstrom, B. y Eriksson, B. (1993). Quality of Life: A Model for Evaluating Health for All. Conceptual Considerations and Policy Implications. *Quality of Life Research*, 23-32.
- López-Calva, L. y Székely, M. (2006). *Medición del desarrollo humano en México*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Macedo, B. (2005). *El concepto de sostenibilidad*. Santiago: Unesco-Orealc.
- Maldonado, C. y Gómez, N. (2011). *El mundo de las ciencias de la complejidad*. Recuperado de http://www.ugr.es/~raipad/investigacion/excelencia/seminarioXV/2011_el_mundo_de_las_ciencias_de_la_complejidad.pdf
- Martínez, J. (2010). *La universidad productora de productores: entre biopolítica y subjetividad*. Bogotá: Universidad de La Salle.
- Max-Neef, M. (2005). Foundations of Transdisciplinarity. *Ecological Economics*, 53, 5- 16.
- Max-Neef, M., Elizalde, A. y Hopenhayn, M. (2010). *Desarrollo a escala humana: opciones para el futuro*. Recuperado de <http://habitat.aq.upm.es/deh/adeh.pdf>
- Mires, F. (1996). *La revolución que nadie soñó o la otra posmodernidad*. Caracas: Editorial Nueva Sociedad.
- Mokate, K. (2001). *Eficacia, eficiencia, equidad y sostenibilidad. ¿Qué queremos decir? Serie documentos de trabajo*. Washington, D.C.: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Morey, M. (2010). Prólogo. En *La universidad productora de productores: entre biopolítica y subjetividad*. Bogotá: Universidad de La Salle.
- Muladar News (2012). Extraordinario discurso de José Mujica en la Cumbre Río+20. Recuperado de <http://muladarnews.com/2012/06/extraordinario-discurso-de-jose-mujica-en-la-cumbre-rio20/>
- Múnera, M. (2012). *El desarrollo entendido como construcción sociocultural múltiple: un enfoque desde el ser humano*. Medellín: Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín.
- Novo, M. (2009). La educación ambiental: una genuina educación para el desarrollo sostenible. *Revista de Educación*, número extraordinario, 195-217.
- Nussbaum, M. y Sen, A. (1993). *The Quality of Life*. Oxford: Clarendon Press.
- Obando, P. (2005). *La educación colombiana en el siglo XXI*. Pasto: Universidad de Nariño.
- Parrilla, A. (2000). Más allá del conocimiento intelectual sobre la diversidad. *FORCE: Revista de curriculum y formación de profesorado*, 3(2), 39-56.
- Pauli, G. (2011). *La Economía Azul: 100 años, 100 innovaciones, 100 millones de empleos*. Barcelona: Tusquets.

- Phills, J., Deilgmeier, K. y Miller, D. (mayo 7-8 de 2008). Rediscovering Social Innovation. *Stanford Social Innovation Review*.
- Pichín, M., Fariñas, A. y Miyares, S. (2004). Los sistemas vivos y las ciencias de las complejidades. Relación entre soma y red biológica. *Medisan*, 8(3). Recuperado el 18 de julio de 2013 de http://bvs.sld.cu/revistas/san/vol8_3_04/sano7304.htm
- Prieto, W., Barreto, C. y Mendoza, H. (2012). *Eficiencia técnica del sector público*. Bogotá: Universidad Católica de Colombia.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (2013). *Informe sobre desarrollo humano. Naciones Unidas*. Recuperado el 17 de julio de 2013 de <http://www.undp.org/content/dam/undp/library/corporate/HDR/2013GlobalHDR/Spanish/HDR2013%20Report%20Spanish.pdf>
- Ramos, F. (2011). *Perspectivas de desarrollo humano en la Universidad*. Ponencia presentada en la Cátedra Lasallista Cartografías de la Universidad en lo local, lo regional y lo global, en la jornada del martes 16 de agosto: “Perspectivas del desarrollo humano en la Universidad”, Bogotá, Universidad de La Salle, sede norte.
- Raphael, D., Renwick, R., Brown, I. y Rootman, I. (1996). Quality of Life Indicators and Health: Current Status and Emerging Conceptions. *Social Indicators Research*, 65-88.
- Región Latinoamericana Lasallista (Relal). (2011). *Proyecto Educativo Regional Lasallista Latinoamericano* (Perla). Bogotá: Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas.
- Rodríguez, M., Sarmiento, H., Molina, N., Balda, R., Jiménez I. et al. (s. f.). *Relación ambiente y salud para el desarrollo humano integral y sustentable*. Bogotá: Universidad de la Salle.
- Sametband, M. J. (1999). *Entre el orden y el caos. La complejidad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sandel, M. (2013). *Lo que el dinero no puede comprar: los límites morales del mercado*. Bogotá: Debate, Random House Mondadori.
- Santos, R. (junio de 2013). ¿Qué y qué no es? *Revista Huella Social*, 9, 6.
- Sastre, A. (2003). *Manifiesto contra el pensamiento débil*. Hondarribia: Hiru.
- Schumpeter, J. (1934). *The Theory of Economic Development: An Inquiry Into Profits, Capital, Credit, Interest, and the Business Cycle*. Cambridge: Harvard University Press.
- Seid, M., Varni, J. y Kurtin, P. (2000). Measuring Quality of Care for Vulnerable Children: Challenges and Conceptualization of a Pediatric Outcome Measure of Quality. *American Journal of Medical Quality*, 15, 182-188.

- Sempere, Q. y Tello, E. (Coords.). (2007). El final de la era del petróleo barato. En *Del Final del Petróleo a la Transición Energética*. Barcelona: Icaria.
- Sen, A. (1985). *Commodities and Capabilities*. Amsterdam: North Holland.
- Sen, A. (2010). *La idea de la justicia*. México: Santillana Ediciones Generales, Taurus-Pensamiento.
- Sen, A. (2013). *El estado del desarrollo humano*.
- Tall y Cute. (septiembre 30 de 2013). *Archivo de la categoría: Historia*. Recuperado de <http://alefalletti.wordpress.com/category/campos-del-conocimiento/cs-sociales/historia/>
- TFA. (2011). *Teach For America: A Review of the Evidence*. The Great Lakes Center for Education Research & Practice. Recuperado de http://www.greatlakescenter.org/docs/Policy_Briefs/Heilig_TeachForAmerica.pdf
- UICN, PNUMA y WWF. (1981). *Estrategia mundial de la conservación*. Gland: Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza, PNUMA y WWF.
- Universidad de La Salle. (2007). *Proyecto Educativo Universitario Lasallista (PEUL)*. Bogotá: Universidad de La Salle.
- Universidad de Quebec. (2011). *Quebec Declaration on Social Innovation*. Quebec: Universidad de Quebec.
- Uzark, K., Jones, K., Burwinkle, T. y Varni, J. (2003). The Pediatric Quality of Life Inventory™ in Children with Heart Disease. *Progress in Pediatric Cardiology*, 18(2), 141-149.
- Valle, M. (2012). *Desarrollo humano y género en el marco de los objetivos del milenio*. La Habana: Editorial Caminos.
- Vega, P. y Álvarez, P. (2005). Planteamiento de un marco teórico de la educación ambiental para un desarrollo sostenible. *Revista electrónica de enseñanza de las ciencias*, 4(1). Recuperado de http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen4/ART4_Vol4_N1.pdf
- Vernadsky, V. I. (1945). La biosfera y la noosfera. *American Scientist*, 33(1).
- Villarruel, M. y Lucio, M. (2010). Propiedades psicométricas del inventario de calidad de vida pediátrico, versión 4.0, en adolescentes mexicanos. *Psicología y Salud*, 5-12.
- Wagner, T. (2013). *Crear innovadores. La formación de los jóvenes que cambiarán al mundo*. Bogotá: Norma.

Reflexiones para un programa de investigación en pobreza, inequidad y desarrollo

Alexander Cotte Poveda
Jairo Guillermo Isaza Castro
Julia Andrea Pineda Acero
Marcela Camacho Montoya
María del Pilar Buitrago Peña
Daysi Velásquez Aponte
Alex Leandro Pérez Pérez

Introducción

En este capítulo presentamos el trabajo adelantado por el grupo interdisciplinario conformado en la segunda fase del proyecto Escuelas de Pensamiento de la Vicerrectoría Académica y la Coordinación de Currículo. Como respuesta a la invitación de la Vicerrectoría Académica, el grupo se dio a la tarea de emprender una reflexión colectiva en torno a cómo poder estructurar una agenda de investigación alrededor de la pobreza, la inequidad y el desarrollo al interior de la Universidad de La Salle, en el marco de las escuelas de pensamiento. En este sentido, se pretende dar cuenta de una mirada integradora desde las distintas facultades representadas en el equipo, luego de sistematizar, esquematizar y analizar los documentos producto de la investigación sobre pobreza, equidad y desarrollo que se han adelantado en los últimos años en la Universidad de La Salle. El propósito fundamental es proponer unas líneas orientadoras para una agenda de investigación que logre la construcción de escuelas de pensamiento en torno a estas temáticas que configuran la realidad nacional.

La reflexión aquí planteada parte de una revisión sobre las diferentes escuelas de pensamiento en el campo de los estudios del desarrollo y su

relevancia para el análisis de la pobreza y la inequidad. Dicho relato intenta sintetizar la evolución del pensamiento del desarrollo desde sus orígenes en las ciencias sociales hasta la actualidad. La identificación de escuelas de pensamiento conlleva la necesidad de trazar una taxonomía en las ideas dentro de este campo de estudio que, si bien puede resultar hasta cierto punto arbitraria, trata, en lo posible, de mostrar la gran diversidad de enfoques existentes al igual que las contribuciones surgidas desde diferentes disciplinas. Tal ejercicio se complementa con una síntesis de los aportes más relevantes realizados en cada una de las diferentes unidades académicas representadas en el equipo de trabajo, a partir de una revisión sistemática de la literatura producida al interior de la Universidad de La Salle bajo los descriptores de “pobreza”, “inequidad” y “desarrollo”.

Al respecto, intentamos un ejercicio de reconocimiento a la producción investigativa de nuestros docentes investigadores y que tiene como propósito no solo mostrar el camino avanzado, sino también identificar rutas posibles a seguir, sobre la base de nuestra propia tradición investigativa. En la tercera parte, se reúnen las reflexiones que se esbozan a la luz de los hallazgos comunes y la interpretación de estos con base en las teorías presentadas. Este trabajo interdisciplinar da cuenta de la envergadura que significa una apuesta que adelanta la Universidad de La Salle al proponerse indagar sobre las escuelas de pensamiento.

Sobre las diferentes escuelas de pensamiento en el desarrollo

El ejercicio de delimitar escuelas de pensamiento en cualquier disciplina o área de estudio reviste una dosis de subjetividad hasta cierto punto inevitable. El ejercicio que aquí se presenta no escapa de esta limitante. Más allá de este inconveniente, a continuación intentamos realizar un reconocimiento que refleje los aportes de varias disciplinas a un campo de estudio que, por su naturaleza, debería ser reconocido como una *transdisciplina*. En efecto, los estudios del desarrollo han adquirido con el correr de las últimas décadas el carácter de un campo concreto de estudio dentro de las ciencias sociales, en el cual convergen varias disciplinas y en donde se han desarrollado métodos propios que integran técnicas de diverso origen disciplinar.

La revisión de escuelas de pensamiento del desarrollo presentada aquí trata de manera deliberada de mostrar no solo las diferentes concepciones

acerca del desarrollo, sino también sus relaciones con diferentes formas de ver la pobreza y la inequidad que han dominado el pensamiento social en las últimas décadas (tabla 1). Conviene, también, aclarar que esta síntesis deja por fuera las escuelas de pensamiento existentes al interior de problemáticas de estudio como los estudios del desarrollo regional y local, el género, el desarrollo sustentable, los estudios de población y desarrollo, entre otras; cada una de las cuales cuenta con corrientes de pensamiento específicas y sobre las que ameritaría un ejercicio independiente. No obstante, la síntesis de escuelas de pensamiento presentada aquí podría facilitar el ejercicio de identificación de escuelas de pensamiento al interior de estas y otras problemáticas del desarrollo.

Tabla 1. Sobre las escuelas de pensamiento en el desarrollo

Escuela	Años	Autores destacados	Premisas fundamentales	Consideraciones sobre pobreza y equidad
Teorías de la modernización	1940-1970	Rostow, Parsons, Harrod y Domar, A. Lewis, Kuznets	Desarrollo como modernización: las etapas del crecimiento; Inversión y ahorro.	Trickle-down “U” invertida de Kuznets.
Dependencia	1960-1980	Gunder Frank, Dos Santos, Cardoso, Farletto	Subdesarrollo: sistema capitalista. Relación centro-periferia. Revolución para el socialismo.	Capitalismo como origen de pobreza y equidad; socialismo como solución.
Estructuralismo	1960-1980	Prebisch, Furtado, Fajnzylber	Modelo centro-periferia. Sustitución de importaciones. Reformas estructurales.	Sistema de comercio mundial empobrecedor; Estado de bienestar.
Consenso de Washington	1970-1990	Lal, Bhagwati, Krueger, Williamson, Fukuyama	Reformas de libre mercado Reducción del Estado.	Trickle-down; focalización del gasto social, aseguramiento.
Desarrollo humano	1980-	A. Sen, ul Haq, Nussbaum	“En democracia no hay hambrunas”, capacidades.	Enfoque de derechos; Estado social de derecho.

Continúa

Escuela	Años	Autores destacados	Premisas fundamentales	Consideraciones sobre pobreza y equidad
Desarrollo alternativo	1970-	Fals Borda, Paulo Freire, Max-Neef, Chambers	IAP, pedagogía del oprimido, desarrollo a escala humana, desarrollo participativo.	Visibilizar a los pobres y sus idearios; trabajo comunidad, empoderamiento, buen vivir.
Posdesarrollo	1990-	Escobar, Rist, Gore	Desarrollo como discurso de colonización de la modernidad.	Redefinir desde lo cultural los conceptos.
Neoestructuralismo	1990-	Sunkel, Fajnzylber, Stiglitz, Krugman, Sachs,	Relectura del milagro asiático; integración regional, diversificación productiva, desarrollo económico local.	Sistemas de protección social, reforma tributaria progresiva.

Fuente: elaboración propia.

El resto de esta sección está estructurado de la siguiente manera. En primer lugar, realizamos un ejercicio para identificar el origen de los estudios del desarrollo. Luego, revisamos en apartes independientes las diferentes escuelas de pensamiento, a saber, las teorías de la modernización, la dependencia y el estructuralismo latinoamericanos; la postura neoclásica del desarrollo; el desarrollo humano; las teorías alternativas del desarrollo; el posdesarrollo, y el neoestructuralismo. Para terminar, finalizamos con una sección donde resumimos los hallazgos más importantes de esta revisión.

Origen de los estudios del desarrollo

Los estudios del desarrollo surgen como un campo de las ciencias sociales y humanas a comienzos de los años cincuenta del siglo XX. Si bien su origen podría remontarse a los estudios sobre las sociedades tradicionales que caracterizaron la investigación antropológica europea de finales del siglo XIX, el estudio sistemático del concepto de desarrollo toma vigor luego de la Segunda Guerra Mundial, particularmente entre economistas preocupados por caracterizar las condiciones específicas de los países que quedaron por fuera de los dos grandes bloques geopolíticos de aquella época, el bloque de los aliados, encabezado por Estados Unidos y las economías de Europa

Occidental, y el bloque de la Cortina de Hierro, alrededor de la antigua Unión Soviética.

De acuerdo con Martinussen (1997), el origen de los estudios del desarrollo se puede identificar a partir de dos grandes corrientes de pensamiento en las ciencias sociales y humanas: la economía del desarrollo y las teorías sociopolíticas del desarrollo. La economía del desarrollo hace su aparición durante la segunda mitad de los años cuarenta del siglo XX, lo cual coincide con la pérdida del poder sobre los territorios coloniales por parte de las naciones europeas. El interés principal de la economía del desarrollo fue entender las causas principales del estancamiento, atraso y pobreza endémica de los llamados países del Tercer Mundo. Desde sus inicios, la economía del desarrollo mostró interés especial no solo por identificar las causas del subdesarrollo, sino también por precisar las condiciones necesarias para impulsar procesos de crecimiento económico sostenidos en el tiempo en países menos desarrollados. En el relato sobre las escuelas de pensamiento del desarrollo que presentamos en la siguiente sección se ilustran, de manera detallada, los aportes de esta corriente a los estudios del desarrollo.

Por su parte, los orígenes de las teorías sociopolíticas del desarrollo se remontan a las contribuciones de Emile Durkheim (1858-1917), Karl Marx (1818-1883) y Max Webber (1864-1920). Los trabajos de Durkheim dieron lugar a la antropología social de Radcliffe-Brown (1881-1942) y Malinowski (1884-1942), quienes pueden considerarse pioneros en la aplicación de métodos de campo con marcos conceptuales definidos. También se cuentan bajo la influencia de Durkheim el *funcionalismo*, que más adelante refinarán sociólogos como Talcott Parsons (1902-1973), y la *teoría de la modernización*, que, como se verá a continuación, también tributaría los trabajos de los primeros teóricos de la corriente del desarrollo económico. Por el lado de Marx, su aporte a las teorías del desarrollo se dio no solo por el lado de la sociología, sino también de la economía; este punto también será tratado más adelante. En este sentido, la concepción materialista histórica de Marx sobre las ciencias sociales, en general, y sobre el caso particular de los estudios del desarrollo reside en la siguiente idea:

El dinamismo creado por el progreso tecnológico y el desarrollo de las fuerzas de producción dentro del marco de un modo de producción particular podría, en últimas, también determinar la dirección y los patrones básicos de los cambios sociales en las esferas social y política. (Traducción del autor del texto de Martinussen, 1997, p. 27)

Así, el método planteado por Marx proponía una visión amplia del análisis social en la cual los intereses económicos (o la reproducción del capital) determinan las grandes transformaciones sociales y en donde el cambio en los medios de producción constituye, en últimas, la fuerza que dicta la dinámica del cambio social en el largo plazo. Detrás de esta idea viene otra con implicaciones más profundas y que, en su momento, dividió el pensamiento social entre quienes la compartían y quienes no: que los conflictos económicos y sociales trascendentales que signan a las sociedades contemporáneas tienen su origen en la desigualdad de la riqueza y los conflictos de intereses económicos.

Por otra parte, el legado de Max Webber de alguna manera contradice (o al menos matiza en forma sustancial) la idea original de Marx según la cual los procesos económicos son designados *a priori* como determinantes últimos de las grandes transformaciones sociales. Al respecto, Weber sostuvo que las motivaciones de los individuos, sus creencias y sus formas singulares de ver el mundo y verse a sí mismos también juegan un papel fundamental dentro de tales transformaciones. Si bien Webber no quiso polemizar de manera directa con el marxismo, sus trabajos sobre la ética protestante resaltaron el papel de la doctrina calvinista en el despegue y florecimiento del capitalismo en Europa occidental (Webber, 1965), un planteamiento que representa un reto de grandes proporciones a la tesis marxista sobre la evolución del capitalismo en occidente. En términos más generales, Weber fue más cuidadoso en comprender el papel de la racionalidad y la motivación humana individual como determinantes de los procesos de cambio social.¹

En síntesis, los estudios del desarrollo pueden considerarse como un campo de las ciencias sociales que debe su origen a los aportes de varias disciplinas, y los autores de corte sociológico juegan un papel fundamental en su génesis y evolución. Si bien es innegable la preponderancia de la economía en el surgimiento de las primeras escuelas de pensamiento del desarrollo, el diálogo entre diferentes disciplinas de las ciencias sociales no solo ha enriquecido el debate, sino que también ha permitido el surgimiento de posturas alternativas, algunas de las cuales cuestionan el concepto mismo del desarrollo. En lo que sigue de esta sección presentaremos un panorama

¹ Al respecto, debe precisarse que el concepto de *racionalidad individual*, planteado por Webber, no puede reducirse, de ninguna manera, a la interpretación económica clásica del *homo economicus* de John Stuart Mill, según la cual la conducta de este se determina únicamente en función de su beneficio personal individual y con la habilidad para realizar juicios en función de sus fines individuales.

de las diferentes escuelas de pensamiento del desarrollo desde mediados del siglo XX hasta el presente.

Teorías de la modernización

En la primera mitad del siglo XX, cuando las primeras teorías del desarrollo aún no habían hecho su aparición, existía la idea bastante arraigada en Europa y América del Norte que las regiones y países más pobres del mundo se encontraban así debido a una combinación de *determinismo geográfico* y *darwinismo social* (Corbridge, 1995). En cuanto al primer aspecto, se creía que los países pobres estaban irremediablemente condenados al atraso debido a que su clima tropical desincentivaba el esfuerzo y la innovación; en cuanto a lo segundo, se pensaba que los países pobres carecían de las habilidades mentales que caracterizaban a los europeos. De acuerdo con esta línea de razonamiento, el colonialismo europeo era una consecuencia natural de la división entre ricos y pobres del mundo, de países con climas templados y climas inhóspitos para la civilización occidental y de los mentalmente más y menos capaces.

La idea del desarrollo representó una alternativa a esta manera de pensar que justificaba la “filantropía de la colonización” por parte de las naciones europeas en un contexto de democracias liberales que, en principio, resultaba problemático para la ética de la modernidad (Rist, 1999). Hacia mediados del siglo XX hacen su aparición las primeras concepciones modernas del desarrollo entre académicos del norte de Europa y Norteamérica, no solo como formulación académica de diagnóstico sobre la pobreza endémica que dominaba buena parte de las colonias y excolonias europeas, sino también como apuesta política (o discurso) para ganarse “las mentes y los corazones” del resto del mundo con el trasfondo de la Guerra Fría entre los Estados Unidos y la Unión Soviética.

Es en este contexto que surge lo que podría denominarse la primera escuela de pensamiento del desarrollo conocida como teoría de la modernización, según la cual las sociedades más prósperas se distinguían por su modernidad económica, social, cultural y política, en contraste con los valores tradicionales de los países “subdesarrollados”, “atrasados”, del “Tercer Mundo” o “sociedades tardías” (Corbridge, 1995, p. 2). Desde esta escuela de pensamiento se sostenía que la clave del proceso de desarrollo

económico² residía en impulsar la industrialización y la movilización masiva de la fuerza de trabajo de actividades rurales, tradicionales y atrasadas hacia actividades urbanas y modernas en el sector industrial urbano. Sin embargo, el proceso de desarrollo, tal como se concebía desde esta postura, era un asunto eminentemente económico en cuanto que era este el que propiciaba cambios en las estructuras sociales y no al revés. Así, esta lógica de pensamiento establecía que el surgimiento de la industria era un aspecto clave dentro de tal transformación social al promover formas de producción eminentemente urbanas y en las cuales la fuerza de trabajo con diferentes niveles de calificación se movilizaba hacia actividades de mayor rentabilidad en comparación con las actividades tradicionales ligadas a la agricultura y la ganadería de subsistencia, propias del medio rural.

La introducción de innovaciones tecnológicas que dominó la Revolución Industrial en el norte de Europa y Norte América fue vista como la causa fundamental que motivó el cambio demográfico en Occidente. En efecto, la migración de poblaciones rurales a las grandes ciudades tornó en inviable el modelo tradicional de la familia rural, caracterizado por un gran número de hijos. La incorporación de la mujer a las industrias livianas de textiles y confecciones representó, en su momento, otra presión adicional al modelo de familia tradicional rural, y el incentivo para reducir la fecundidad se incrementó conforme el aparato industrial iba madurando.³ En otras palabras, la consolidación del capitalismo en Occidente implicó un cambio cultural en el cual la caída en las tasas de fecundidad y el aumento de las tasas de ahorro (por el menor número de hijo) a la par del incremento de la renta per cápita son procesos que van de la mano y se retroalimentan unos a otros.

Fue en este contexto en el cual surge en 1960 el modelo de las etapas del crecimiento, del historiador económico estadounidense Walt W. Rostow, el cual marcó, en su momento, el comienzo de una doctrina de pensamiento. Para Rostow, la transición del subdesarrollo al desarrollo puede describirse

² Nótese que aquí nos referimos al “desarrollo económico” y no tan solo al “desarrollo”. Para los teóricos de esta escuela, el desarrollo era entendido fundamentalmente como un proceso de orden económico y, por tanto, el uso de ambas denominaciones se usaba de forma indistinta. Como se verá más adelante, este asunto es problematizado por otras escuelas para las cuales el desarrollo económico es apenas una dimensión dentro de muchas a las que hace referencia el desarrollo como concepto y área de estudio.

³ Este punto dio pie a los demógrafos para formular el modelo conocido como la *transición demográfica*. Para una presentación detallada de este modelo desde la perspectiva de los estudios del desarrollo puede consultarse, entre otros, el texto de Nigel Crook (1997).

en términos de una serie de etapas a lo largo de las cuales todos los países transitan a lo largo de su historia. En palabras de Rostow, estas etapas se pueden resumir de la siguiente manera:

La sociedad tradicional, las precondiciones para el despegue al crecimiento auto-sostenido, el despegue, el camino hacia la madurez y la etapa del consumo masivo. [...] Tales etapas no son meramente una generalización de ciertas observaciones fácticas sobre la secuencia del desarrollo de las sociedades modernas. Ellas poseen una lógica y continuidad internas. [...] Ellas constituyen, en últimas, tanto una teoría sobre el crecimiento económico y de una manera más general, si bien aún bastante parcial, una teoría sobre la historia moderna como un todo. (Traducción del autor, citado en Todaro y Smith, 2006, p. 104)

Las implicaciones de este modelo son profundas. Por una parte, se asume que el proceso de desarrollo sigue un curso lineal en el cual todas las sociedades (o por lo menos aquellas que se desarrollaron) transitan invariablemente a lo largo de su historia. Por otra parte, que el proceso de desarrollo es un asunto eminentemente económico. Es justamente en torno a este tema que hace su aparición dentro de esta escuela de pensamiento el famoso modelo de crecimiento de Harrod y Domar, según el cual toda sociedad debe ahorrar parte de su ingreso nacional para garantizar el crecimiento económico. Dicho ahorro se torna en inversión que sirve no solo para reparar y mantener en funcionamiento el stock de capital existente, sino también para financiar la implementación de nuevos proyectos productivos que incrementen la capacidad del sistema económico como un todo.

Según este planteamiento, los países en desarrollo carecen de los excedentes de producción o ahorros que les permitan financiar su desarrollo a través de nuevas inversiones en infraestructura, factorías, universidades y demás iniciativas que faciliten la transición de una economía rural-tradicional a una urbana-industrializada. La falta de ahorro interno era vista desde este modelo como una limitante fundamental de las posibilidades de crecimiento en el largo plazo debido a la imposibilidad de expandir la capacidad productiva del sistema, por esta razón los países subdesarrollados están atrapados en un ciclo de bajo crecimiento económico debido a su poca capacidad de inversión, al tiempo que sus bajos niveles de ingreso no les permiten generar el ahorro suficiente para financiar nuevas inversiones. En

este orden de ideas, la salida del subdesarrollo consiste fundamentalmente en lograr que los países pobres incrementen sus tasas de ahorro e inversión para poder despegar en términos de crecimiento y lograr mantenerse en niveles elevados en el mediano plazo.

También en la escuela de la modernización se indicó, en su momento, que el proceso de crecimiento económico se encargaría por sí mismo de llevar los beneficios del crecimiento a toda la población, a través de un efecto de derrame o *trickle down*, como se le conoce en la literatura anglosajona. Los nuevos empleos y oportunidades generados por el crecimiento económico eran vistos como el principal y más importante vehículo a través del cual el proceso de desarrollo económico mejoraba las condiciones de vida de toda la población. Dicho pensamiento, que, según Todaro y Smith (2006), prevaleció en el pensamiento de los estudios de desarrollo durante los años setenta, daba por hecho que la pobreza y la inequidad eran asuntos que se resolvían de forma automática a partir del crecimiento económico.

Una de las tesis que mayor polémica suscitó entre economistas y estudiosos del desarrollo fue formulada por el premio nobel de economía, Simon Kuznets, quien sostuvo que en las etapas tempranas del proceso de crecimiento económico, la distribución del ingreso tendía a deteriorarse y que solo en las etapas tardías podría mejorar (Kuznets, 1955). Ello, según este autor, sugería la existencia de una relación en forma de “u” invertida entre la distribución del ingreso (medida, por ejemplo, por el coeficiente de Gini) y el ingreso o el producto por habitante (Kuznets 1955, 1963). Si bien el mismo Kuznetz no especuló con las causas detrás de este patrón encontrado en sus estimaciones, algunas explicaciones se pueden encontrar en el modelo de excedentes de dos sectores propuesto por William Arthur Lewis, también premio nobel de economía. De acuerdo con el modelo de Lewis, la transición de una economía subdesarrollada a una economía industrializada se puede caracterizar a partir de un modelo con dos sectores, uno atrasado, eminentemente agrícola y rural, y otro moderno, de carácter industrial y urbano (Lewis, 1954; Fei y Ranis, 1964). El primero se estima como de baja productividad y con población abundante e inutilizada, mientras que el segundo se asume de alta productividad y con población calificada, pero escasa. En este orden de razonamiento, las primeras etapas del crecimiento se caracterizan por concentrar los recursos productivos (incluida la mano de obra más cualificada) en las actividades modernas (típicamente industriales) y de alta generación de riqueza. Este proceso es, por naturaleza, concentrador

del ingreso. Sin embargo, conforme la riqueza del sector industrial crece, sus necesidades de mano de obra aumentan y así los salarios del resto de la población van creciendo en el tiempo en tanto que estos se van incorporando en el empleo del sector moderno. Como resultado de este proceso, si bien el crecimiento económico puede concentrar la riqueza en sus primeras etapas, en el largo plazo terminará beneficiando a toda la población a través de un efecto de derrame.

Tanto la tesis de la “u” invertida de Kuznets como el modelo de excedentes de Lewis han sido blanco de duras críticas. Los hallazgos iniciales de Kuznets han sido rebatidos con una nueva evidencia estadística que combina series de tiempo con datos longitudinales y que se conoce como datos de panel. Fields (1999) encontró que las sendas individuales de países industrializados no describen esta tendencia a lo largo del tiempo, por lo que queda sin piso el supuesto que un crecimiento económico concentrador de la riqueza hoy, podrá ser compensado con crecimiento desconcentrador mañana. La forma de “u” invertida en los datos originales de Kuznets está dominada en su parte intermedia por países latinoamericanos en los cuales predomina la distribución del ingreso más desigual del mundo; cuando se excluyen estos países, la famosa “u” invertida desaparece. Es decir, tanto desde el punto de vista estático (con datos de corte transversal) como desde una perspectiva dinámica (con datos de panel) la evidencia empírica disponible invalida la tesis de la “u” invertida. Los trabajos de Saith (1983) y Anand y Kanbur (1993), entre otros, apuntan también a esta conclusión.

Las críticas a esta escuela de pensamiento han sido abundantes. Tanto el modelo de las etapas de crecimiento de Rostow como el modelo de crecimiento de Harrod y Domar asumieron que la disponibilidad de ahorro para financiar la inversión era una condición suficiente para impulsar el desarrollo económico. Si bien el ahorro puede ser una condición necesaria, no es una condición suficiente por sí misma. La experiencia de la reconstrucción de Europa en la posguerra con el Plan Marshall, impulsado por Estados Unidos, funcionó porque ese continente contaba con las condiciones de cultura, instituciones, población educada y actitudes frente al progreso. Para el caso de los países en desarrollo, todas estas condiciones estaban en niveles marcadamente diferentes y sus estructuras internas no les permitían aprovechar las oportunidades que les ofrecía la ayuda para el desarrollo. Además, los llamados países del Tercer Mundo estaban inmersos en un sistema geopolítico altamente complejo (dominado por la Guerra Fría), en el cual su capacidad de

decisión y autonomía estaba fuertemente coaccionada por fuerzas externas con capacidad de arruinar las mejores políticas de desarrollo.

Teorías de la dependencia y el estructuralismo latinoamericanos

Las escuelas de pensamiento de la dependencia y el estructuralismo latinoamericanos surgen en un contexto de insatisfacción profunda frente a las primeras teorías del desarrollo económico. De alguna manera, la dependencia y el estructuralismo marcaron el primer intento académico coordinado por desvirtuar la hegemonía del pensamiento anglosajón representado en las teorías de la modernización que estuvieron en boga durante las décadas de los cincuenta y sesenta del siglo XX. Conviene, sin embargo, hacer desde el inicio una aclaración metodológica respecto a la dependencia y el estructuralismo. Si bien ambas corrientes podrían inscribirse en una misma escuela por la similitud de sus diagnósticos, la diferencia fundamental entre ambas radica en la manera como cada una recomienda resolver el problema del subdesarrollo.

Una de las expresiones más radicales del pensamiento de la dependencia está representada por André Gunder Frank, quien trabajó alrededor de la idea del desarrollo del subdesarrollo. Para Frank era absurdo esperar que el capitalismo de Occidente pudiera estar interesado en financiar el desarrollo industrial de la periferia del sistema mundial. De acuerdo con esta interpretación, el desarrollo en los países industrializados del centro y el subdesarrollo en la periferia son dos caras de la misma moneda del capitalismo global (Corbridge, 1995). Así, el capitalismo metropolitano depende de la explotación y el subdesarrollo inducido de una periferia inmersa en el sistema. Para Frank, el viejo colonialismo dio paso a una nueva forma bajo la égida de las instituciones financieras internacionales (particularmente, el Fondo Monetario Internacional [FMI]) y puesto en vigor por el sistema de precios desigual que establece el comercio mundial. La elección del Tercer Mundo, según Frank, se decide entre el capitalismo que usurpa su riqueza o la gran promesa del socialismo. Al respecto, es importante observar que las aseveraciones de Frank se dan justo después de la Revolución Cubana en 1959 y en momentos en los cuales tanto China como la Unión Soviética gozaban de prestigio como promotores del crecimiento económico.

Otros autores como Samir Amin (1976), Paul Baran (1957), Walter Rodney (1972) e Immanuel Wallerstein (1974) profundizaron en la misma línea del

pensamiento de la dependencia, iniciada por Gunder Frank. Para Theotonio Dos Santos, la dependencia es:

[...] una situación condicionada en la cual las economías de un grupo de países son condicionadas por el desarrollo y la expansión de otros. Una relación de interdependencia entre dos o más economías, o entre tales economías y el sistema de comercio mundial, se convierte en una relación de dependencia cuando algunos países sólo se pueden expandir como resultado de la expansión de los países dominantes, los cuales pueden tener efectos positivos o negativos en su desarrollo inmediato. (Traducción del autor, citado en Hettne, 1995)

En esta argumentación se aprecia un énfasis bastante marcado en los procesos económicos y, en particular, en el papel de los factores externos como determinantes fundamentales del subdesarrollo. Sin embargo, la teoría de la dependencia fue más allá del análisis meramente económico en un intento por proveer una explicación holística del subdesarrollo. Algunos de sus exponentes más radicales eran sociólogos y, por tanto, su interpretación entendía la dependencia como un fenómeno de naturaleza sociopolítica, lo que, a su vez, dio lugar a una definición más compleja de la relación centro-periferia de Frank que se esbozó anteriormente. En el prefacio de uno de los textos más reconocidos de esta escuela se lee lo siguiente:

Nosotros entendemos la relación entre las fuerzas externas e internas como componentes de un todo complejo cuyos encadenamientos estructurales no se basan meramente en formas externas de explotación y coerción, sino más bien en coincidencias arraigadas de intereses entre las clases dominantes locales e internacionales, las cuales son confrontadas por los grupos locales sometidos por las anteriores. (Traducción del autor, Cardoso y Farletto, citado en Hettne, 1995, p. 94)

Sin embargo, de manera paralela también surge una línea más moderada que tuvo su origen en la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal), y en la cual se destacan los trabajos de Raul Prebisch y Celso Furtado. En esta vertiente, conocida como estructuralismo latinoamericano, se reconoce la validez del diagnóstico de tono marcadamente neomarxista de la dependencia al indicar la naturaleza altamente injusta y desigual de las relaciones de producción, comercio y poder que signan el balance de poder

económico y político entre el Primer y el Tercer Mundo. Sin embargo, los estructuralistas creían en la idea de que el capitalismo se podía reformar bajo un esquema de fuerte intervención estatal en la dirección del sistema económico, pero con la participación activa de agentes privados.

Una de las ideas de mayor peso dentro del pensamiento estructuralista latinoamericano consistía en la industrialización por sustitución de importaciones, la cual puede rastrearse en los escritos de Prebisch sobre Argentina desde la década de 1930. Los estructuralistas sostenían que el modelo de desarrollo basado en la exportación de productos primarios tan solo llegaría a consolidar la posición periférica de los países en desarrollo dentro de la economía mundial. También se aceptaba la idea de promover las actividades exportadoras, siempre y cuando existiese una base industrial desarrollada, la cual solo podría consolidarse a partir del aislamiento temporal de la economía nacional. Una de las contribuciones más importantes de Prebisch al pensamiento estructuralista fue la importancia del entorno mundial en todos los procesos económicos, lo cual expresó en el conocido modelo centro-periferia.

Por su parte, Celso Furtado tomó como referente la Gran Depresión de la década de 1930 y sus efectos en la economía brasileña como punto de partida para una nueva interpretación del análisis económico. Furtado hizo énfasis en la necesidad de un enfoque histórico para avanzar en la comprensión del proceso de desarrollo. La importancia de factores no económicos, así como las dinámicas de las relaciones internacionales, condujeron a este autor a formular la teoría de la dependencia. Nótese que si bien tanto Furtado como Prebisch hacen parte de la tradición estructuralista de la Cepal, sus aportes de alguna manera coinciden con el diagnóstico de los dependentistas más radicales. Otra de las contribuciones de Furtado se relaciona con el análisis del problema inflacionario y el debate que se desató con la escuela monetarista. Para los estructuralistas, la inflación no estaba relacionada con la oferta de dinero, sino con las inelasticidades y rigideces institucionales, las cuales solo podían ser atacadas con reformas estructurales. Así, el modelo cepalino, basado en la sustitución de importaciones, vendría a verse como la solución a los problemas inflacionarios; los monetaristas deberían esperar hasta finales de los años setenta del siglo XX para reivindicar su postura.

En términos más generales, Hettne (1995) resume el pensamiento cepalino en los siguientes puntos:

- Desde un punto de vista teórico, el estructuralismo promovido desde la Cepal representó un ataque frontal a la idea de que el proceso de desarrollo necesitaba del comercio internacional para poder prosperar. El modelo centro-periferia contradecía esta idea al afirmar que solo los países del centro se beneficiaban del comercio internacional al tiempo que los países de la periferia se veían empobrecidos. Entre las causas de este patrón se citaron los términos de intercambios desfavorables a la periferia, las asimetrías políticas, los factores tecnológicos, etc.
- En términos de estrategia de desarrollo, la doctrina de la Cepal favoreció la industrialización por sustitución de importaciones, la planeación y el intervencionismo estatal y la integración regional.⁴
- Desde un punto de vista ideológico, la doctrina cepalina representa uno de los ejemplos recientes de la larga tradición del nacionalismo económico, que tiene sus orígenes en la reacción alemana frente a la dominación del imperio británico.

Las ideas de la Cepal gozaron de una gran aceptación en los gobiernos de América Latina durante la década de los cincuenta, a pesar de la actitud hostil del gobierno norteamericano y de algunos círculos conservadores desde su creación. La sustitución de importaciones funcionó bien durante los primeros años, pero las experiencias posteriores mostraron problemas serios. Por una parte, los procesos industriales requerían de insumos importados lo cual creó una nueva clase de dependencia de carácter tecnológico y financiero. Por otra, el patrón altamente desigual de la distribución del ingreso en América Latina confinó la demanda de manufacturas a una élite reducida; tan pronto la demanda de dicha élite estuvo satisfecha, las posibilidades de crecimiento para los productos industriales elaborados en la región llegaron a un punto de estancamiento.

Pero el punto de crisis definitivo del modelo de industrialización por sustitución de importaciones comenzó a gestarse con la crisis del petróleo de 1973. La creación de la Organización de Países Productores de Petróleo

⁴ Algunos dependentistas llegaron a aceptar también esta estrategia. Por ejemplo, Cardoso llegó a afirmar en su momento que la industrialización de la periferia sí era posible, incluso dentro del capitalismo. En este sentido, Cardozo realizó una declaración premonitrice en 1977, según la cual “la historia, en la forma de los países recién industrializados (NICs), estaba preparando una trampa para los pesimistas” (Corbridge, 1995, p. 5).

(OPEC) configuró un cartel internacional que condujo a una restricción de la oferta mundial de crudo y a un aumento sin precedentes de los precios mundiales. El aumento de los precios del petróleo desató una espiral inflacionaria de tal proporción que detuvo en seco el ciclo expansionista de las economías desarrolladas que se gestó desde finales de la Segunda Guerra Mundial. La demanda de materias primas del mundo industrializado experimentó un declive importante, por lo que tanto los precios de estas como los ingresos que representaban para los países en desarrollo presentaron una caída importante. Con la abundancia de recursos procedentes de los países productores de petróleo, depositados en la banca europea y norteamericana, y con la recesión de las economías del Primer Mundo se acumuló un capital financiero que no se podía colocar entre los inversionistas privados. Entre tanto, los países en desarrollo, particularmente aquellos que no disfrutaban de las rentas del petróleo y otros *commodities* energéticos, padecían desbalances fiscales y comerciales que, en últimas, vendrían a ser compensados con créditos de la banca privada internacional, la cual reciclaba los nuevos recursos de los países petroleros —los llamados petrodólares. Todo ello derivó en la crisis de la deuda externa de los países en desarrollo y que alcanzó su punto más alto durante el periodo de hiperinflación que caracterizó a la primera mitad de la década de los años ochenta del siglo pasado.

A lo anterior se sumó la ascendencia de los países recién industrializados en Asia y el colapso del comunismo soviético a finales de los años ochenta. Estos hechos representaron un duro golpe para la credibilidad de los planteamientos del pensamiento del desarrollo en cabeza de la dependencia y el estructuralismo. Si bien esta discusión no se ha saldado hasta el presente, sí resulta claro que el capitalismo salió triunfante durante la convulsionada década de los ochenta y en la cual se libró el epílogo de la Guerra Fría.⁵

⁵ Otros puntos de crítica sobre la dependencia y el estructuralismo identificados en su momento por Leys (referenciado en Hettne, 1995) fueron: 1) la falta de una definición transparente del significado del desarrollo; 2) la confusión sobre si los explotados eran los países en desarrollo como tal o sus habitantes; 3) los conceptos de centro y periferia eran simples conversiones de los conceptos tradicionales de las primeras teorías del desarrollo acerca de los sectores tradicionales y modernos; 4) los planteamientos eran en exceso economicistas en el sentido en que las clases sociales, el Estado, la política y la ideología recibían muy poca atención, y 5) las causas últimas del subdesarrollo no eran identificadas aparte de señalar que estas se originaban en el centro.

La postura neoclásica (Consenso de Washington)

No era menos de esperar que la postura neoclásica pasara su cuenta de cobro por el aislamiento al que fue condenada dentro de los estudios del desarrollo durante sus primeras tres décadas de existencia. Si bien la tradición de modelos de crecimiento de los años sesenta encabezada por Robert Solow trató de explicar, desde un punto de vista eminentemente neoclásico, la esencia del proceso de desarrollo, su contribución más allá de estas discusiones fue realmente marginal. La pelea casada con los estructuralistas alrededor de la inflación vendría a saldarse de manera brutal con las políticas de estabilización y reformas estructurales promovidas por el Fondo Monetario Internacional para enfrentar los grandes desequilibrios macroeconómicos que aquejaron a Latinoamérica en la década de los ochenta del siglo pasado.

En principio, la postura neoclásica siempre estuvo en contra del papel protagónico del Estado como gestor del desarrollo; todo intento de planificación era percibido desde esta escuela como una intervención indebida en el mecanismo de mercado. La falta de protagonismo de la escuela neoclásica en la génesis de los estudios del desarrollo se puede explicar en términos de la preeminencia de las ideas keynesianas que dominó la economía y la política de los países del bloque de Occidente, particularmente después de la Segunda Guerra Mundial. El Plan Marshall para la reconstrucción de Europa reeditaba el enfoque keynesiano con el cual se recuperó a la economía norteamericana de la Gran Depresión de los años treinta del siglo pasado y que significó ingentes inversiones públicas para reactivar el empleo y la producción. Lo mismo quiso hacerse con los países en desarrollo para sacarlos del atraso, tal como lo plantearon las primeras posturas del desarrollo desde las teorías de la modernización. Si bien, el énfasis estructuralista implicó un cambio de enfoque al privilegiar el desarrollo de un aparato industrial propio y una mayor autonomía de los estados nacionales en desarrollo, el papel protagónico del Estado para dirigir el curso de la economía y la consolidación del capitalismo fue una constante de las teorías y estrategias de desarrollo que prevalecieron en Latinoamérica hasta los años ochenta.

El fracaso del cual se acusó al modelo de industrialización por sustitución de importaciones dio pie para cuestionar la validez de los planteamientos del desarrollo puestos en práctica hasta finales de la década de los setenta por esta corriente de pensamiento. Los diferentes diagnósticos realizados en Latinoamérica durante los años ochenta por parte del FMI y otros organismos internacionales coincidieron en señalar que, contrario a promover

la diversificación y consolidación de un aparato industrial competitivo, la política de protección a la industria promovió la creación de monopolios ineficientes que no beneficiaban al ciudadano promedio. En un contexto más general donde Latinoamérica ya era percibida como una de las regiones del planeta más desiguales del mundo, resultaba políticamente incorrecto sostener una política de sustitución de importaciones en la cual tan solo se beneficiaba a unos cuantos empresarios, mientras que el grueso de la población se veía condenado a consumir productos nacionales, en muchos casos de baja calidad y a precios altos.

La corriente neoclásica señaló que el proceso de acumulación de deuda interna y externa de los países en desarrollo tuvo su origen en la intervención excesiva de un Estado paquidérmico e incapaz de tomar decisiones de inversión acertadas. Los Gobiernos nacionales de los países en desarrollo invirtieron en industrias pesadas como siderúrgicas y refinerías; en la creación de instituciones para la intermediación y compra de productos agrícolas; en empresas de servicios públicos; en universidades e institutos de formación técnica, y en sistemas de transporte que iban desde operadores de redes ferroviarias hasta empresas municipales de transporte público de pasajeros. Los descalabros financieros de algunos de estos proyectos liderados por el Estado, algunos de los cuales alcanzaron proporciones monumentales, dieron pie a los economistas neoclásicos para señalar a la iniciativa estatal como ineficiente y, en algunos casos, víctima de intereses particulares (*rent seeking*) y foco de corrupción.

Las buenas intenciones de los Gobiernos por promover el desarrollo equivocaron a los medios y estos interpretaron de manera errónea, según la lectura neoclásica, que eran los Estados quienes debían asumir el rol que por naturaleza le correspondía al mercado. Uno de los críticos más duros de la economía del desarrollo fue Deepak Lal, quien en uno de sus escritos señaló lo siguiente:

La equivocación más básica que subyace buena parte de la economía del desarrollo ha sido el rechazo (en diferentes niveles) del supuesto de comportamiento según el cual, tanto los productores o consumidores, o la gente como diría Hicks, “actúan económicamente; cuándo ellos tienen la oportunidad de aprovechar una ventaja, ellos la toman”. [...] Numerosos estudios en diferentes culturas y climas, sin embargo, han mostrado que los agentes económicos sin educación —trátase de campesinos, migrantes rural-urbanos, trabajadores

urbanos, empresarios o amas de casa— actúan económicamente como productores o consumidores. Ellos responden a cambios en los precios relativos tal como predice la teoría neoclásica. (Traducción del autor, Lal, 1995, p. 57)

El ataque de Lal no es solo contra la corriente estructuralista, también es contra la economía del desarrollo como un todo —incluidas las primeras teorías de la modernización. En otras palabras, los principios del análisis económico son igualmente aplicables tanto en países en desarrollo como en países desarrollados. Para este autor, en particular, y para la corriente neoclásica en general, no existen razones que justifiquen la existencia de un análisis económico diferenciado para los países en desarrollo.

En el plano de la inequidad y la pobreza, Lal es explícito al afirmar que si bien la búsqueda de la eficiencia económica puede empeorar la desigualdad, no existe evidencia que ello signifique un aumento en la pobreza:

La mayoría de códigos morales acepta la visión que, hasta dónde sea posible, es deseable aliviar la pobreza absoluta. Tal alivio de la pobreza no es sinónimo de reducir la desigualdad del ingreso, tal como algunos todavía parecen creer, lo cual resulta evidente en el siguiente ejemplo de un país que enfrenta las dos siguientes opciones. La primera conlleva a un aumento del ingreso de todos los grupos, incluyendo a los pobres, pero implica incrementos más grandes para los más ricos y, en consecuencia, la distribución del ingreso se ve deteriorada. La segunda conduce a que el ingreso de los más pobres no aumenta pero el ingreso de los más ricos disminuye; así la distribución del ingreso mejora pero la pobreza permanece inalterada. En consecuencia, si bien la búsqueda de la eficiencia en el crecimiento puede significar un deterioro de algún indicador de desigualdad, no existe evidencia que pueda incrementar la pobreza. (Lal, 1985, p. 61)

Sin duda, los desequilibrios macroeconómicos gestados en la década de los años setenta y que estallaron en América Latina y en otras regiones del mundo en desarrollo se tradujeron en descrédito para la economía del desarrollo. Más aún, la magnitud que alcanzaron durante los años ochenta los niveles de deuda externa, el desempleo y la hiperinflación que azotó de manera particular a Argentina, Bolivia, Brasil y Perú abonó el terreno para un cambio de paradigma en el pensamiento del desarrollo. En particular,

la hiperinflación permitió que, incluso, la gente decidiera optar democráticamente por elegir políticos impulsores de las políticas de austeridad promovidas por el FMI en Latinoamérica. Conviene precisar, al menos de manera breve, la naturaleza de los tres problemas macroeconómicos ya mencionados.

El problema de la deuda externa, como ya se indicó, surge como resultado de la caída de los ingresos externos por concepto de exportaciones y ayuda al desarrollo que sufrieron los países del llamado Tercer Mundo, en el marco del clima recesivo mundial que se gestó luego de la crisis del petróleo de 1973. Casi todos los países en desarrollo tuvieron que recurrir a la banca privada en busca de créditos para compensar sus balances fiscales, con la esperanza de que en años subsiguientes los ingresos pudieran mejorar. La recuperación nunca llegó y las deudas se acumularon hasta niveles insostenibles, con lo cual algunos países como Argentina, México y Brasil tuvieron que declarar la cesación de pagos, esto técnicamente se conoce como el *default* de su deuda externa.

El panorama anterior se completaba con el drama de los desempleados, cuyos números llegaban a niveles históricos. Los Gobiernos no contaban con recursos para implementar programas de inversión pública con el fin de ocupar a los desempleados. El descontento popular se acumulaba y los Gobiernos perdían cualquier margen político para maniobrar. La idea de progreso alcanzado en décadas anteriores se desvanecía rápidamente frente a la falta de oportunidades y el descontento popular. En el plano político, las opciones parecían muy limitadas, sobre todo en una región que estuvo dominada por dictaduras militares y en donde la democracia apenas comenzaba a recuperar su espacio en los años ochenta.

La suma de los factores ya explicados colocó a las economías de los países en desarrollo en una posición de negociación bastante débil frente a sus acreedores externos. Sin opciones o medios para cumplir con sus obligaciones en el corto plazo, los Gobiernos de la región se vieron obligados a pactar con el FMI acuerdos de estabilización y ajuste estructural a fin de reestablecer el suministro de crédito externo y sanear sus economías. Las medidas que incorporaban estos paquetes de ayuda implicaron no solo vender activos estatales y privatizar buena parte de las empresas públicas, sino que también obligaron a desmontar esquemas de protección social que, de alguna manera, intentaban emular aquellos existentes principalmente en Europa occidental. La idea detrás de tales programas era, por una parte, reducir de manera

sustancial los gastos estatales y, por otra, aumentar los ingresos fiscales mediante mayores impuestos. Estas medidas enfrentaron, en su momento, la resistencia de sindicatos, organizaciones sociales y movimientos populares de diversa índole.

Sin embargo, los recuerdos recientes de la crisis económica que precedió a las políticas de estabilización y el desencanto frente a los servicios ofrecidos por el Estado hicieron que la opinión pública, particularmente de origen urbano y de clase media, aceptara resignada la aplicación de los recortes.

Las políticas de estabilización de los años ochenta vendrían a ser complementadas con reformas estructurales, las cuales tomaron un nuevo impulso al inicio de los años noventa, debido, entre otras razones, a la caída de la Unión Soviética. Para algunos analistas, como Francis Fukuyama, el fin de la Guerra Fría (con el colapso de la Unión Soviética incluido) y el triunfo de la democracia capitalista de Occidente significaron “el fin de la historia” (Fukuyama, 1992). La idea de la democracia de libre mercado como el sistema más eficiente para el manejo de las relaciones sociales tomó más fuerza que nunca.

En este contexto, ya a finales de los años ochenta se consolidó lo que John Williamson bautizó como el Consenso de Washington (Williamson, 1990, p. 1993). Este consistía en un paquete de políticas que “todos los economistas serios” (Williamson, 1993, p. 1334) admitían como indiscutibles para ser adoptadas en particular, mas no exclusivamente, por los países latinoamericanos. Estas se resumen en lo siguiente:

- Disciplina fiscal: los déficits públicos debían ser lo suficientemente pequeños (no mayores al 2 % del producto interno bruto [PIB]) como para ser financiados sin necesidad de crear nuevos impuestos.
- Prioridades del gasto público: el gasto público debe concentrarse en financiar la salud primaria, la educación y la infraestructura, y reducirse al máximo en áreas políticamente sensibles como la administración pública; los presupuestos para las fuerzas militares y la seguridad, y los subsidios y los “elefantes blancos”, representados en obras de infraestructura costosas.
- Reforma tributaria: se debe ampliar la base tributaria para incluir a grupos que antes no pagaban impuestos; dar más peso a impuestos al consumo (por ejemplo, el IVA) y gravar menos a las empresas y el capital.

- Liberalización financiera: las tasas de interés deben ser determinadas libremente por el mercado; deben, por tanto, eliminarse las tasas preferenciales para grupos privilegiados (por ejemplo, agricultores e industriales).
- Tasa de cambio: los países deben manejar una sola tasa de cambio determinada libremente por el mercado. En todo caso, es necesario garantizar un tipo de cambio que sea competitivo para los exportadores.
- Liberalización del comercio: las barreras al comercio en forma de aranceles de importación, cuotas y restricciones a la importación deben reducirse. Los aranceles a la importación de bienes deben ubicarse en un nivel promedio del 10%.
- Inversión extranjera directa: las barreras para el ingreso de inversión extranjera deben abolirse; las firmas nacionales y extranjeras deben competir en condiciones iguales.
- Privatización: las empresas de propiedad estatal deben privatizarse.
- Desregulación: los Gobiernos deben abolir toda norma que impida el ingreso de nuevas compañías o restrinja la competencia. Toda regulación debe justificarse por razones de seguridad, protección ambiental o supervisión preventiva de instituciones financieras.
- Derechos de propiedad: el sistema legal debe garantizar los derechos de propiedad sin costos excesivos y su disponibilidad en el sector informal.

Este decálogo, si bien no se pudo aplicar a rajatabla en todos los casos, fue, de alguna manera, la receta estándar que se consignaba en los memorandos de entendimiento que el FMI suscribía con los países en desarrollo (y con las economías en transición del antiguo bloque soviético) como precondition para acceder a los programas de ayuda financiera. Igualmente, los organismos multilaterales encargados del suministro de créditos para programas de desarrollo, como el Banco Mundial y los bancos regionales de desarrollo, exigían el cumplimiento de este paquete de políticas. En general, se trataba de implantar unos estándares de política económica uniformes para todos los países en desarrollo, independientemente de su condición o circunstancias específicas.

Con frecuencia, la experiencia exitosa de crecimiento económico y elevación de los estándares de vida en algunos países asiáticos fue empleada como ejemplo para la propaganda en favor del Consenso de Washington. De esta manera se construyó una narrativa según la cual solo a partir de una economía de libre mercado, abierta a los mercados internacionales, era posible alcanzar sendas de crecimiento económico sostenido en el largo plazo. Aparte de Japón, los casos más recientes de Corea, Taiwán y Singapur fueron presentados como la prueba reina de que las reformas de libre mercado eran la única opción de política viable para alcanzar el desarrollo.

Dentro del enfoque de política, promovido por el Consenso de Washington, los programas específicos para erradicar la pobreza se tornaron focalizados con el fin de dirigirlos específicamente a los más pobres entre los pobres y evitar así el desvío de recursos hacia poblaciones que no los necesitaban. Paralelamente, se implementaron sistemas de cobro de cuotas moderadoras por la prestación de servicios de salud y de tarifas de matrícula para financiar la prestación de servicios sociales. En algunos países como Chile, Colombia y Perú la administración y el pago de los sistemas de pensiones se reformaron para que fueran manejados por agentes privados mediante sistemas de cuenta individual y en donde cada individuo hace un ahorro para pagarse su propia pensión. Las empresas de servicios públicos de agua, energía eléctrica y telefonía, al igual que las empresas de transporte urbano y aseo, entre otras, se privatizaron, en buena parte, de los países de América Latina con el fin de recaudar recursos para el cumplimiento de las obligaciones contraídas con la banca multilateral y apalancar nuevos préstamos.

Pese a que la clase política en el poder durante los años ochenta y buena parte de los noventa acogió la implementación de las políticas del Consenso de Washington en la mayor parte de los países de América Latina, comenzaron a surgir expresiones de profunda insatisfacción con respecto al balance entre los sacrificios y los logros obtenidos. Los niveles de crecimiento económico no mejoraron y, por el contrario, se situaron en niveles muy inferiores a los promedios históricos de la región. Al mismo tiempo, la desigualdad en la distribución de la riqueza se deterioró de manera importante durante los años noventa, al tiempo que los ingresos laborales experimentaban una pérdida de participación frente a las rentas del capital.

Uno de los puntos de mayor insatisfacción tuvo que ver con el deterioro del empleo y las condiciones laborales. Las reformas de mercado implementadas en la región incluyeron reformas laborales para abaratar la contratación y

el despido de trabajadores, ya que estas eran percibidas como obstáculos para la generación de empleo y el establecimiento de industrias competitivas en la región. Pero los resultados, luego de implementadas tales reformas, fueron bastante desalentadores. Las predicciones de generación de empleo nunca se cumplieron y, por el contrario, la región vio cómo sus índices laborales se deterioraban. Las tasas de empleo informal, el subempleo y la contratación temporal no mejoraban y, en algunos casos, se deterioraron. A lo anterior se sumó la política estatal de reducción del empleo en el sector público, lo cual coincidió con una contracción del empleo industrial que enfrentaba la dura competencia de las manufacturas baratas importadas principalmente de China.

Lo peor apareció con las dos crisis financieras que azotaron a la región. La primera originada en México hacia 1994 y que se conoció como el Efecto Tequila y, la segunda, que tuvo su epicentro en las economías asiáticas en 1998. Particularmente la segunda tuvo algunos efectos devastadores en la región. Algunos países como Colombia, que no habían experimentado de manera tan abrupta la crisis de los ochenta, padecieron, por primera vez en décadas, una recesión económica sin precedentes en sus registros estadísticos (Ocampo *et al.*, 2004). El aumento de las tasas de desempleo y de pobreza por ingresos alcanzó récords históricos. Al parecer, la mayor exposición a la libre entrada y salida de capitales internacionales los hizo mucho más vulnerables, que en el pasado, a este tipo de vaivenes.

A lo anterior se suma el cuestionamiento a la interpretación neoclásica según el cual las economías asiáticas exitosas debían su crecimiento a las políticas de libre mercado y a su apertura a los mercados internacionales. El hecho mismo de que las economías del sudeste asiático hayan entrado en crisis, apenas unos años después de implementar la liberalización de sus cuentas de capitales, representó una evidencia difícil de conciliar con la tesis liberalizadora del sector externo como receta para el crecimiento sostenido.

Las voces en contra del Consenso de Washington se fueron multiplicando durante los años noventa. En general, la percepción de que el Consenso y sus políticas de libre mercado generaban más mal que bien comenzó a apoderarse de América Latina, incluso en países que, en teoría, no dependían del crédito externo y que igual sufrieron con su implementación. El péndulo político osciló, y con el despertar de la primera década del siglo XXI hacen su aparición los gobiernos de izquierda en el continente, primero en Venezuela

y, luego, en Bolivia, Nicaragua, Ecuador, Brasil, Uruguay, Argentina y Paraguay, al igual que en las naciones caribeñas de Dominica, San Vicente y las Granadinas, y Antigua y Barbuda. En estos países se experimentó una reversión, con diferentes niveles y acentos, de las políticas promovidas por el Consenso de Washington.

De acuerdo con Charles Gore (2000), existieron, en su momento, dos enfoques de cuestionamiento desde las mismas agencias internacionales al Consenso de Washington. Por una parte, el enfoque del desarrollo humano que se promovió desde el Programa de Naciones Unidas Para el Desarrollo (PNUD) y que retoma los planteamientos que en su momento hiciera Unicef en su informe de 1987, *Adjustment with a Human Face*. Por otra parte, la crítica a la lectura inicial de la experiencia de los nuevos países industrializados planteada por la Cepal (1990) y la Unctad (1994 y 1996) en dos de sus reportes anuales sobre comercio y desarrollo.

El desarrollo humano

De los enfoques del desarrollo tratados hasta ahora sobresale el énfasis casi exclusivo en el crecimiento económico como fin en sí mismo. Las métricas para medir el desarrollo que prevalecieron hasta la década de los años ochenta del siglo pasado a lo sumo tuvieron en cuenta el número de personas para calcular la renta por habitante. Otros aspectos como el género, los asuntos distributivos, la etnicidad o el papel que el desarrollo cumple en relación con las vidas de las personas recibieron poca atención.

Aparte del énfasis en el crecimiento económico y la promoción de este a partir de las exportaciones, la práctica del desarrollo se había dado bajo un enfoque *top-down*, en el cual los expertos (en muchos casos de agencias internacionales) decidían lo que era mejor para las personas de los países en desarrollo. Los fracasos en el plano social de los enfoques del desarrollo centrados en el crecimiento dieron pie a profundos cuestionamientos sobre su efectividad para cambiar verdaderamente la vida de las personas. De esta insatisfacción surge la idea, incluso desde las mismas agencias de cooperación como Unicef y PNUD, que, en últimas, la práctica del desarrollo debería juzgarse a partir de sus efectos en la vida de las personas y en su capacidad para promover de manera efectiva la participación ciudadana (Gore, 2000). En otras palabras, la profunda insatisfacción con los resultados prácticos

del desarrollo promovió un cambio de enfoque centrado en las personas y no en los expertos.

Dos de sus exponentes más importantes, Amartya Sen (2003) y Mahbub ul Haq (2003), han argumentado que el enfoque del desarrollo humano no es nuevo y que, por tanto, su origen se remonta a la filosofía de Aristóteles según la cual los acuerdos sociales deben juzgarse por su capacidad para promover el bienestar humano. Citando a Aristóteles, ul Haq señala que “la riqueza evidentemente no es el bien que estamos buscando, en tanto ésta es meramente útil solo para conseguir algo más” (2003, p. 17). En esto, Sen (2003) añade que los buenos sistemas políticos se diferencian de los malos por su efectividad para hacer que la vida de las personas florezca y exprese todo su potencial.

Así, el objetivo principal del desarrollo desde esta escuela de pensamiento es la ampliación de las oportunidades de las personas, las cuales, desde luego, pueden cambiar a lo largo del tiempo y ser infinitas. El enfoque centrado en las personas reivindica los logros que normalmente no se aprecian en las estadísticas del PIB de un país como son el mayor acceso al conocimiento, una mejor nutrición, unos medios de subsistencia seguros, la seguridad contra el crimen y la violencia física, el disfrute de horas de ocio, la libertad cultural y política y el sentido de pertenencia en las actividades y la vida en comunidad. Así, el objetivo del desarrollo consiste en crear un ambiente adecuado para que la gente disfrute de una vida larga, saludable y creativa. La diferencia entre los enfoques centrados en el crecimiento económico y el enfoque del desarrollo humano es que los primeros se concentran en la ampliación de solo una dimensión, el ingreso, mientras el segundo privilegia la expansión de las elecciones humanas, sean estas económicas, sociales, culturales o políticas (ul Haq, 2003).

Son varios los trabajos desde diferentes enfoques que desencadenaron en esta escuela de pensamiento. Quizás uno de los aportes más importantes se da en las investigaciones realizadas por Sen acerca de cuatro de las hambrunas más cruentas del siglo XX. Los resultados de dicha investigación se publicaron en 1981 en su libro *Poverty and Famines*, de Oxford University Press. En este se presenta un estudio de las causas detrás de las hambrunas del Gran Bengal, Etiopía, Sahel y Bangladesh. Un cuestionamiento fundamental que subyacía a estas grandes hambrunas era saber si se originaron

en una reducción generalizada del suministro de alimentos.⁶ Luego de revisar numerosas estadísticas y documentos históricos, la gran conclusión a la que llega Sen es que la producción de alimentos a nivel nacional nunca experimentó reducciones considerables; por el contrario, en algunos casos hubo incremento en la producción de comida, la cual incluso se exportó a otros países. En otras palabras, la hipótesis de la reducción generalizada de alimentos quedó desvirtuada en todos los casos analizados por Sen. Lo que sí falló fue el derecho de la gente a tener comida, debido a una pérdida de sus medios de subsistencia, bien sea por inundaciones que arruinaron cosechas enteras o por sequías que mataron el ganado de poblaciones nómadas.

De un modo más general, los hallazgos de Sen dieron pie a un nuevo paradigma dentro del pensamiento del desarrollo: en las democracias nunca ha habido muertes masivas por la hambruna. La razón es bien sencilla: la democracia garantiza los derechos fundamentales de las personas, entre los cuales se cuenta el derecho a no morir de hambre por falta de comida. Es justamente dentro de esta perspectiva de pensamiento que se consolida el conocido “enfoque de derechos”, según el cual el desarrollo se materializa en la medida que las personas tienen derecho a gozar de una vida digna, independientemente de sus circunstancias particulares. La pérdida de los medios de subsistencia puede darse a lo largo de la vida humana por diferentes causas. Cualquier persona puede sufrir un quebranto de salud o una calamidad que limite su capacidad de manera temporal o permanente para ganarse la vida. La gran virtud de la democracia liberal radica en que, sin distingo de su origen social, étnico, cultural, religioso o de género, las personas tienen garantizados unos derechos que preserven su dignidad y autonomía, gracias a un sistema de protección social que las cobija por el

⁶ La pregunta no es trivial si se tiene en cuenta que una de las hipótesis más aceptadas al respecto era el planteamiento de Thomas Malthus, según el cual, el crecimiento de la población a tasas geométricas tarde o temprano superaría la capacidad de la humanidad para incrementar la producción de alimentos a tasas aritméticas, debido a una disponibilidad limitada de recursos naturales. La hipótesis maltusiana sugería que la hambruna y la pobreza eran designios irremediables que se originaban en el comportamiento pecaminoso de sectores de la humanidad que persistían en reproducirse sin control. Cualquier intento por aliviar la situación de aquellos en la miseria era inútil en tanto significaba no solo subsidiar la continuidad del pecado, sino también evitar el designio divino al que debían estar condenados. Esta línea de razonamiento, si bien inaceptable para la ética de la modernidad, siguió presente en diversas formas del pensamiento ultraconsecrador que caracterizó al movimiento nazi en Alemania y a los eugenésicos en Norteamérica. Otros movimientos más recientes aún persisten en la validez del pensamiento maltusiano original. Para una discusión detallada sobre la relación entre población, pobreza y desarrollo puede consultarse, entre otros, el trabajo de Eric Ross (1998).

hecho mismo de ser seres humanos. Por ello, la escuela de pensamiento del desarrollo humano hace énfasis en la necesidad de proveer a todas las personas de unas condiciones dignas que les permitan su realización plena en condiciones de libertad, dignidad y diversidad.

De lo anterior, se desprenden dos aspectos esenciales para la realización plena de la vida humana. El primero de ellos es la salud. Las personas deben tener derecho a realizar una vida plena y para ello necesitan contar con condiciones adecuadas durante su gestación, nacimiento e infancia para llegar a la vida adulta en plenitud de condiciones. Por ejemplo, cuando los infantes padecen de niveles elevados de desnutrición, su desarrollo cognitivo y su habilidad para aprender pueden verse comprometidos, lo cual tendrá implicaciones para su estabilidad emocional o sus posibilidades laborales en la vida adulta.

El segundo aspecto es la educación. Aun cuando las personas gocen de buena salud, la educación resulta esencial para su realización plena. Ella no solo las prepara para el mundo del trabajo en su vida adulta, también las hace conscientes de sus posibilidades como ciudadanos y les da contexto para decidir, de manera informada, sobre el destino de sus vidas; las prepara para la vida política y las hace más aptas para compartir, expresar emociones y amar a otros.

Por lo anterior, uno de los aportes de la escuela del desarrollo humano tiene que ver con la medición del desarrollo. En el *Informe sobre el Desarrollo Humano* que publica anualmente el PNUD desde 1990 se presentan los resultados del índice de desarrollo humano (IDH), una métrica que resume el valor promedio de tres aspectos fundamentales de la vida humana moderna: la longevidad, la escolaridad y el ingreso promedio por habitante. Otras versiones del índice también se publican periódicamente en el mismo informe para incorporar otros aspectos como la desigualdad en la distribución del ingreso, la igualdad de género, el respeto a los derechos humanos y la participación política, entre otros. Si bien, el índice ha sido criticado por tratar de simplificar el carácter multidimensional del desarrollo, uno de sus grandes logros ha sido posicionar la importancia de los dos aspectos fundamentales de la vida humana que ya mencionamos, la salud y la educación. Por un lado, es indiscutible que la longevidad, medida por la esperanza de vida al nacer, resume los logros de la sociedad como un todo para garantizar una vida saludable. Por otro, la educación medida por una combinación entre las tasas de escolaridad entre los niños y las tasas de alfabetismo de la población

adulta provee una métrica razonable sobre el nivel de éxito de una sociedad o un país para educar a su población. Ambos aspectos, aparte del ingreso promedio disponible, constituyen pilares fundamentales para garantizar el desarrollo de las personas en todas las dimensiones de la vida.

El enfoque del desarrollo humano también ha sido blanco de críticas, entre las cuales podemos mencionar las siguientes:

- El desarrollo humano es en realidad la cara amable del Consenso de Washington; no ofrece opciones alternativas al paradigma de desarrollo dominante en las agencias internacionales.
- Si la esencia del desarrollo radica en promover las capacidades de las personas, ¿los pobres son entonces “incapaces”? ¿cuál es el uso del lenguaje y las formas de poder que se esconden en su uso detrás de este paradigma?

Teorías alternativas del desarrollo

Las teorías alternativas del desarrollo tienen su origen en algunas versiones más elaboradas y actualizadas de las primeras teorías de la dependencia que se gestaron principalmente en América Latina durante los años setenta. Aunque es difícil agrupar los planteamientos tan diversos de sus autores dentro de una sola escuela homogénea, este grupo de teorías comparten algunas características en común que vale la pena mencionar:

- Muchos de sus planteamientos resienten el tono marcadamente economicista de las concepciones tradicionales del desarrollo.
- Se reivindica el saber popular como categoría del conocimiento que puede encarnar sabiduría y soluciones a los problemas más importantes de la sociedad.
- Se destaca la importancia de lo local y de sus formas y expresiones culturales como elemento fundamental en el diseño de estrategias de desarrollo.
- Los conceptos de participación comunitaria y ciudadana cobran un papel fundamental en el proceso de desarrollo; la comunidad y lo local son los agentes que, en últimas, tienen la potestad de decidir sobre su propio desarrollo.

Entre sus exponentes más importantes podemos destacar a Orlando Fals Borda y el movimiento de la Investigación-Acción Participativa (IAP), junto a los aportes de Paulo Freire y su *pedagogía del oprimido*. También sobresalen los aportes de Manfred Max-Neef y su desarrollo a escala humana. Algunos teóricos como Robert Chambers han intentado sistematizar el conocimiento diverso de esta corriente de pensamiento.

Comenzamos por referirnos a los trabajos de Manfred Max-Neef, los cuales, en su mayor parte, se resumen en dos de sus obras más importantes: *La economía descalza: señales desde el mundo invisible*, cuya primera versión en castellano se publicó en 1984, y el *Desarrollo a escala humana: conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*, publicado en 1993 en colaboración con Antonio Elizalde y Martín Hopenhayn. La idea central de *La economía descalza* se puede resumir en lo siguiente; la economía tradicional se ha esforzado por medir grandes abstracciones que solo dan cuenta de la riqueza del 10% de los habitantes más ricos de la Tierra; el PIB y otras medidas de riqueza ponderan de igual manera la producción de alimentos y medicinas para curar enfermedades en la primera infancia, así mismo se contabiliza la producción de armas nucleares y químicas. Mientras los primeros preservan la vida, los segundos someten y aniquilan las vidas de seres humanos. En las estadísticas económicas el destino de las grandes masas de seres humanos no se ve representado lo que, en términos más generales, significa que la ciencia económica pierda todo sentido de pertinencia.

De manera similar, las grandes ideologías políticas de la modernidad pregonan una admiración sinigual frente al desarrollo tecnológico, dejando de lado la preservación del medio ambiente y los ecosistemas que dan sustento a la vida. Por ello, la economía descalza es un llamado para reivindicar las vidas de aquellos invisibles frente a la historia y la economía. Cobran relevancia las formas de vida y las experiencias de las personas que, pese a no tener los lujos y privilegios de los que gozan las sociedades más ricas, conservan formas de vida que no amenazan el medio ambiente. La economía descalza también reivindica el derecho de los pueblos del mundo a la autodeterminación y a la preservación de formas culturales alternativas a la visión consumista y depredadora que ha caracterizado a la civilización occidental en los últimos siglos.

En el *Desarrollo a escala humana*, Max-Neef ahonda en la reflexión anterior y formula propuestas frente al fracaso de las estrategias del desarrollo que se implementaron en América Latina hasta finales de los años

ochenta. El desarrollo a escala humana reivindica la subjetividad; dentro de sus propuestas se cuenta el diseño de una “matriz axiológica” en la cual se redefinen las categorías de las necesidades humanas de manera diferente a como lo hace la economía tradicional (alimento, vivienda y vestuario). Las necesidades humanas para Max-Neef se dividen en existenciales y axiológicas. Las necesidades existenciales se clasifican en ser, tener, hacer y estar, mientras que las necesidades axiológicas se dividen en subsistencia, protección, afecto, entendimiento y participación.

El planteamiento del *Desarrollo a escala humana* concluye con una reivindicación de la autodependencia como alternativa frente a los modelos de desarrollo tradicionales que promueven la dependencia cultural, económica y tecnológica, y cuya sostenibilidad en términos ambientales es inviable. En este sentido, Max-Neef plantea lo siguiente:

Las pautas de consumo que el mundo rico exporta e impone al mundo en desarrollo someten a este último a relaciones de intercambio que agudizan su dependencia, perpetúan sus desequilibrios internos y amenazan su identidad cultural. Son los países industrializados los que controlan la producción y comercialización de los insumos y productos de las tecnologías de punta y de gran parte de la producción industrial. Son también estos países los que difunden el criterio de que tales tecnologías y productos son imprescindibles y preferibles para cualquier sociedad que aspire a incrementar el bienestar de sus miembros. (1993, p. 83)

Más adelante, Max-Neef señala:

Las relaciones de dependencia, desde el espacio internacional hasta los espacios locales, y desde el ámbito tecnológico hasta el ámbito cultural, generan y refuerzan procesos de dominación que frustran la satisfacción de las necesidades humanas. Es mediante la generación de autodependencia, a través del protagonismo real de las personas en los distintos espacios y ámbitos, que pueden impulsarse procesos de desarrollo con efectos sinérgicos en la satisfacción de dichas necesidades. (1993, p. 85)

En cuanto a las contribuciones de Fals Borda a las teorías alternativas del desarrollo, se cuentan: 1) la ampliación del enfoque centro-periferia de la escuela dependientista latinoamericana, 2) el concepto de subversión positiva,

consistente en una concepción ética de la subversión basada en un método particular de análisis y práctica a partir de la idea del compromiso y 3) la IAP. En síntesis, la IAP puede definirse como una metodología participativa de investigación y filosofía de vida y de trabajo basada en un conjunto de técnicas y conocimientos comprometidos con la acción social y política, con el propósito de hacer posible la transformación social y erradicar la explotación social extrema y la destrucción humana y cultural. De acuerdo con Fals Borda (2008), la IAP surge a partir de la necesidad de investigadores sociales de encontrar un marco de análisis crítico estructurado que 1) tuviera método y rigor equiparable al de las universidades, 2) prestara atención al conocimiento popular de las gentes y 3) articulara los discursos del desarrollo con las prácticas y observaciones concretas en el campo.

Desde un punto de vista epistemológico, la IAP pone en duda “la idea fetichista de ciencia-verdad” ya que la ciencia se construye socialmente y, por tanto, queda sujeta a una relectura constante para su enriquecimiento. Así, la IAP establece que el criterio principal de la investigación debería ser la obtención de conocimientos útiles para adelantar causas justas. Aunque eso no siempre fue posible, la IAP sí abrió la posibilidad de descubrir otros tipos de conocimiento a partir de fuentes como la rebelión, la herejía, la vida indígena y la experiencia de la gente del común. Al mismo tiempo, la IAP permitió la construcción de conocimiento más completo y aplicable para los más vulnerables (y vulnerados) que requieren apoyos científicos para la reivindicación de sus luchas sociales, económicas y políticas (Fals Borda, 2008).

Al respecto, vale observar que buena parte de los planteamientos de Fals Borda, Max-Neef y otros exponentes de la corriente alternativa de los estudios del desarrollo provienen del aprendizaje directo y la experiencia en campo con comunidades. Sin embargo, es importante aclarar que si bien la aplicación en campo para el desarrollo de esta corriente de pensamiento ha sido un elemento fundamental para su creación, su aplicación ha sido infortunadamente escasa en la práctica.

El posdesarrollo

El posdesarrollo no debería, en principio, definirse como una corriente o escuela de pensamiento de los estudios del desarrollo, en tanto que rechaza la validez de este concepto. En palabras de Arturo Escobar, colombiano y uno

de sus exponentes a nivel mundial más reconocidos, el posdesarrollo surge en los años ochenta como resultado de la reflexión colectiva de críticos culturales en diferentes partes del mundo para quienes el desarrollo representaba “un discurso de origen occidental que operaba como un poderoso mecanismo para la producción cultural, social y económica del Tercer Mundo” (Escobar, 2005, p. 18). Los elementos fundamentales de esta apuesta intelectual se resumen, según Escobar, de esta manera:

Siguiendo la vena postestructuralista de cuestionamiento de las epistemologías realistas (ver el trabajo de Michel Foucault para la mejor explicación de esta tendencia teórica), el motivador principal de la crítica postestructuralista no fue tanto el proponer otra versión del desarrollo —como si a través del refinamiento progresivo del concepto los teóricos pudieran llegar finalmente a una conceptualización verdadera y efectiva— sino el cuestionar precisamente los modos en que Asia, África y Latinoamérica llegaron a ser definidas como “subdesarrolladas” y, por consiguiente, necesitadas de desarrollo. (2005, p. 18)

La apuesta del posdesarrollo no consiste en aportar nuevos elementos para mejorar el desarrollo como concepto y práctica social. Más bien, se trata de poner en evidencia que el desarrollo como discurso representa una nueva forma de colonización de la modernidad en la cual se trata de reeducar a aquellos catalogados como pobres y subdesarrollados en un esquema de valores que es catalogado en Occidente como correcto y universalmente aceptado. De esta forma, el desarrollo como discurso establece categorías según las cuales es la democracia liberal de Occidente la única forma válida de organización social a partir de la cual puede reconocerse el derecho a existir de los pueblos en torno a un proyecto de Estado nacional. Dentro de la escala de valores, establecida por Occidente son, por supuesto, los valores de la modernidad impuestos por la sociedad europea de origen cristiano los que ocupan el lugar privilegiado.

El desarrollo visto como discurso encarna prácticas que promueven la legitimación de formas de poder que son cuestionadas por el posdesarrollo. Verbigracia, Escobar (2007) hace eco a los trabajos de Mohanty (1991), en los cuales la mujer del “Tercer Mundo” es retratada como oprimida, sexualmente insatisfecha, dependiente, ignorante e insegura desde los estudios de género. No obstante, el relativismo cultural desde el cual se edifican los estudios de

género tradicionales ignora que la mujer occidental también es víctima de diferentes formas de represión que van desde los estereotipos estéticos (que se resuelven con comportamientos patológicos y procedimientos médicos con peligro para la integridad física) hasta las imposiciones sociales que segregan a la mujer en el mundo del trabajo y la política a unos roles específicos de sumisión y funcionalidad con las estructuras machistas de la modernidad.

Pero, quizás, la crítica más devastadora del posdesarrollo al concepto mismo de desarrollo proviene del siguiente razonamiento. La familia norteamericana promedio es considerada, bajo todos los estándares y métricas, como una familia que ha realizado todos los aspectos fundamentales que promueve el desarrollo. Tiene un nivel de escolaridad de secundaria completa y, cuando menos, algunos estudios del *college* le permiten tener un trabajo estable. Paga un seguro médico privado (probablemente de los más caros del mundo, pero no el mejor en términos de esperanza de vida) y envía a sus hijos a alguna universidad o *college*. Come carne por lo menos dos veces al día, realiza la mayoría de sus viajes diarios en dos automóviles que están estacionados afuera de su casa. Emplea veinte veces más agua que una familia promedio con igual número de miembros en India. Cuenta con, al menos, un refrigerador para almacenar sus alimentos, posee aire acondicionado y calefacción. Pasa más de mil horas al año frente a un televisor, desecha al menos tres teléfonos celulares al año.

La lista se puede ampliar a otros detalles, no obstante, en esto aparece un elemento obvio. La familia promedio norteamericana consume muchos más recursos naturales que una familia promedio del Tercer Mundo. Una contabilidad más o menos juiciosa de las emisiones de carbono y gases de efecto invernadero que involucra el estándar de vida de una familia promedio en Estados Unidos es entre diez y veinte veces mayor que la de una familia del Tercer Mundo. Si todos los seres humanos en el planeta alcanzaran el estándar de vida de la familia norteamericana promedio, las emisiones de gases de efecto invernadero alcanzarían un nivel de 500% con respecto a lo registrado a nivel planetario en 1990, lo cual significaría una debacle ecológica de proporciones dantescas de acuerdo con los modelos computacionales del clima disponibles hasta el momento.

En otras palabras, el proyecto del desarrollo que promueven las agencias internacionales y los Gobiernos de los países es simplemente una falacia. Se trata así de un proyecto ecológicamente inviable y éticamente inaceptable para las demás especies que comparten la biósfera. La lógica eurocéntrica y

etnocéntrica del proyecto de modernidad, impulsado por el desarrollo, aparte de ser inviable desde el punto de vista ambiental, representa una amenaza para otras culturas y cosmovisiones que promueven formas y estilos de vida diferentes y, probablemente, más sustentables que aquellos de Occidente.

Las críticas formuladas a este enfoque se pueden sintetizar en lo siguiente: 1) no analiza ni propone en concreto nada respecto a los asuntos fundamentales en la pobreza y el sistema capitalista, 2) su visión del desarrollo como campo de estudio es reduccionista al ignorar la diversidad de escuelas de pensamiento y planteamientos alternativos, y 3) romantiza el Paleolítico e ignora que en las culturas tradicionales también hay formas de represión y violencia, incluso más crueles que aquellas vigentes en la modernidad.

El neoestructuralismo

Desde esta escuela de pensamiento se tratan de reivindicar algunos de los planteamientos originales que en su momento se hicieron desde el estructuralismo latinoamericano y la dependencia. Renovados con una dosis de realismo y la experiencia acumulada en la historia, algunos autores que podrían mencionarse dentro de esta escuela son Bitar (1988), French-Davis (1988), Sunkel y Zuleta (1990), Fajnzylber (1990) y Sunkel (1993). Desde estos estudios se realiza una lectura alternativa respecto a los factores que explican el éxito de crecimiento económico de los países asiáticos. Entre ellos, se indica que, en efecto, los países asiáticos sí aplicaron una estrategia de industrialización por sustitución de importaciones. Sin embargo, esta estrategia incorporó el diseño de planes de desempeño exportador que condicionaban distintos privilegios como protección comercial y exenciones tributarias a metas de desempeño en términos de generación de empleos y divisas para el país. Igualmente, los países asiáticos resolvieron su problema agrario con reformas agresivas y con la democratización de la propiedad de la tierra (reformas agrarias) que se combinaron con esquemas de subsidio y protección a la agricultura en sectores específicos, con el fin de garantizar su seguridad alimentaria.

Finalmente, los países asiáticos realizaron importantes inversiones en educación básica y media, a la par de planes ambiciosos de mejoramiento de sus sistemas de educación superior en donde la investigación y el desarrollo tecnológico ocuparon un lugar fundamental. Todo ello se realizó, en diferentes niveles, desde los años sesenta hasta comienzos de los noventa,

momento en el cual tuvieron que desmontar sus esquemas de protección arancelaria en agricultura y bienes industriales, a fin de ponerse en línea con las exigencias de la Organización Mundial del Comercio.

Entre algunos autores que respaldan esta corriente de pensamiento, más allá de Latinoamérica, son Joseph Stiglitz, Michael Spence y George Akerlof por sus contribuciones a la teoría de los mercados con información asimétrica y que les merecieron el premio nobel de economía en 2001.⁷ Dicha teoría ha servido para explicar, entre otros aspectos, por qué los mercados de crédito convencionales no funcionan para los más pobres y qué se puede hacer para mejorarlos. También se cuentan Paul Krugman, Jeffrey Sachs y Dani Rodrik, quienes han validado una interpretación alternativa a la visión convencional del Consenso de Washington sobre la relación entre liberalización comercial y desarrollo económico de los países. Por su parte, Krugman y Stiglitz han formulado explicaciones alternativas a la ocurrencia de la crisis financiera del 2008 y el papel de los entes reguladores en la debacle de los mercados de crédito en el mundo desarrollado.

En general, las contribuciones de esta escuela sugieren que el desarrollo puede pensarse de una forma más abierta a otras disciplinas y en donde el logro de los objetivos sociales no es incompatible con el medio ambiente o la sostenibilidad financiera; es una escuela aún en evolución y consolidación.

Estado del arte en la Universidad de La Salle

Esta sección describe los resultados de una revisión sistemática de literatura llevada a cabo en la Universidad de La Salle con el fin de descubrir el estado del conocimiento en la institución a partir de la producción académica bajo los descriptores “pobreza”, “inequidad” y “desarrollo” desde el año 2000 hasta la fecha. El ejercicio que se presenta se efectuó para cada una de las unidades académicas representadas en el equipo de trabajo, a saber: 1) el Departamento de Formación Lasallista; 2) Ciencias de la Salud; 3) Ciencias Administrativas y Contables; 4) Ciencias Económicas y Sociales; 5) Ciencias de la Educación, y 6) Ciencias del Hábitat.

⁷ Para una revisión sucinta de las contribuciones de estos autores, cfr. Barkley Rosser (2003).

Departamento de Formación Lasallista

Las presentes ideas se constituyen en un valioso aporte para comprender las diferentes posturas, tendencias e, incluso, tensiones que se han venido abordando a lo largo de los últimos cinco años en el Departamento de Formación Lasallista y que han servido de pretexto para profundizar en la discusión de lo que significa un verdadero y legítimo desarrollo de las poblaciones y cómo la historia ha determinado algunas configuraciones de orden teórico y epistemológico, desde las cuales evidentemente se han orientado las acciones y las comprensiones que hacen los individuos, profesionales y la academia.

Luego de haber analizado diez referencias bibliográficas, cabe señalar que en el marco de las tres categorías de análisis pobreza, inequidad y desarrollo, el eje que se ha abordado principalmente es el de desarrollo, sin desconocer que en varias de las posiciones teóricas para enunciar el concepto se describen acerca de la desigualdad y la vulnerabilidad de las poblaciones que se encuentran al margen del crecimiento (desde el paradigma de la economía tradicional), y, a su vez, se plantean otras perspectivas asociadas a la necesidad de comprender el desarrollo social, el desarrollo humano, hasta alcanzar lo que hemos venido trabajando con mayor ahínco, el desarrollo humano integral y sustentable.

El desarrollo humano sustentable ya no es un asunto solamente de progreso, tal como se intentó legitimar desde la modernidad y que se colocó en operación en la globalización; por el contrario allí se vinculan los diversos niveles del ser humano, como también la interacción con los ecosistemas y las formas sociales de organización cultural. En este proceso de ruptura con la modernidad, al hablarse de desarrollo humano, no se puede simplemente seguir considerando lo humano desde la lógica moderna, donde la sustentabilidad pasa a ser un simple adjetivo que califica en función del aprovechamiento de los recursos naturales y del crecimiento económico, como única alternativa para lograr los ideales de tal propuesta. (Barragán y Quiroga, 2009)

En ese sentido, e identificando la postura institucional, se enuncia que:

La consolidación de un desarrollo humano integral y sustentable, que es la apuesta de la Universidad, no debe estar motivada por la intención a responder de forma satisfactoria a sus elementos

constitutivos [...] Como parte de esa apuesta por dejar de ser una universidad que enseña a ser una Universidad que aprende, el sabernos preguntar, cuestionar, problematizar nuestras propias realidades, eso nos permitirá descentrarnos y comenzar a proponernos procesos, prácticas y alternativas a lo que necesita nuestra sociedad. (Ramos, 2009, p. 145)

Por tal razón, el compromiso que empieza a dejar una impronta en la sociedad es contemplar que el desarrollo no es un fin; este contempla un todo, donde existen instituciones, sociedades, contextos y personas, y donde las nuevas condiciones esperanzadoras del desarrollo invitan a pensar la relación del individuo con su naturaleza, a reinventar las relaciones humanas y a configurar una nueva dimensión del ser y del sentido en que nuestras prácticas tejen nuevas realidades. Paralelamente, se impone un mayor desafío en el trabajo auscultado, ya que no basta con reconocer las diferentes indagaciones hechas sobre las implicaciones del DHIS, sino que el tránsito del discurso a la práctica es una tarea ineludible ahora en el ejercicio educativo.

Ciencias de la Salud

Para realizar un acercamiento al estado del arte sobre el tema de la pobreza y la inequidad en el área de la salud en la Universidad de La Salle, se realizó una revisión bibliográfica de las publicaciones sobre el tema en todas las revistas de la Universidad, con lo cual se obtienen las siguientes aproximaciones. Los artículos analizados son, en su mayoría, interdisciplinarios, aunque son abordados desde la disciplina de quien los escribe. Los resultados evidencian el conocimiento de la situación actual de la salud en Colombia y las condiciones de inequidad y pobreza en el tema.

Para todos, la salud se considera un elemento fundamental para alcanzar la riqueza y el desarrollo de las sociedades. La mayoría de los artículos analizados evidencian que la justicia social en esta área y su enfoque desde la igualdad de oportunidades están determinados por las dinámicas de las reformas del Sistema de Protección Social y las relaciones de trabajo y flexibilización laboral, pues consideran el trabajo como una vía para mejorar la salud y, por ende, la existencia de contratos laborales con desventajas ha generado un mayor nivel de exclusión y vulnerabilidad social en salud y, por tanto, inequidad en este tema.

En el modelo de producción colombiano, con formas de contratación precaria y flexibilización laboral, el mercado es el organizador de la sociedad colombiana, potenciando niveles de exclusión y vulnerabilidad social; es decir, en Colombia para acceder a la salud como servicio público, lo fundamental es tener la capacidad de pago, lo que hace pensar desde la óptica y lógica de mercado y racionalidad de un consumidor de servicios de salud, que se encuentre en la categoría ocupacional independiente, que tendría que asumir su costo y, por ende, el bien salud entraría a competir con los otros bienes de la canasta familiar.

La salud es un bien meritorio, es decir, aquel al que todos los individuos de una sociedad tienen derecho sin importar la capacidad de pago y su condición socioeconómica, sin embargo, las realidades del mercado de salud son otras y en la práctica el “deber ser” es derrotado por “lo que es”. La dinámica actual del modelo de atención de salud ha conducido a la aceptación tácita de la existencia de un mercado de salud, en medio de una situación donde no ha sido posible corregir profundos desequilibrios e inequidades en la prestación del servicio.

Diferentes autores profundizan sobre la cobertura de los sistemas de salud, según refieren, los resultados de la encuesta de calidad de vida del DANE muestran que el 86,0% de la población colombiana estaba cubierta por el Sistema General de Seguridad Social en Salud (SGSSS), lo que implica que cerca de seis millones y medio de colombianos de la ciudad y el campo carecían de afiliación, dependían de la red pública, cuyo servicio es bastante deficiente, además existía un alto nivel de inequidades por región, las más favorecidas y fuertes económicamente eran las que presentaban mayores niveles de aseguramiento (Pérez, 2010).

Otro artículo considera las características para evaluar y mejorar la calidad de la atención en salud y, por tanto, la equidad, y todas estas muestran resultados deficientes. Esto también se analiza por otros autores en ejemplos de enfermedades crónicas o atención en la infancia y la vejez. Sumado a esto, el porcentaje de niños bajo la línea de pobreza e indigencia por necesidades básicas insatisfechas (NBI) supera la cifra nacional, lo que implica que en Colombia la desprotección de la niñez es una de las mayores fuentes de inequidad y, probablemente, es la principal fuente de la violencia endémica que azota al país.

Todo esto revela que para todos los artículos consultados la situación de equidad en salud en Colombia es aún precaria y, además, dista todavía de

lo que plantea la Organización de Naciones Unidas (ONU) con los objetivos de desarrollo del milenio, aspecto que se aborda en otro de los artículos reportados.

Ciencias Administrativas y Contables

Para identificar la producción intelectual de la Facultad de Ciencias Administrativas y Contables de la Universidad de La Salle, con referencia a las categorías inequidad, pobreza y desarrollo, se realizó una búsqueda por las diferentes bases de datos de las revistas especializadas y una revisión de títulos en la información declarada en el GrupLAC. Como resultado, se identificaron 32 publicaciones y ocho investigaciones para el periodo 2008-2013. La producción académica en la Facultad de Ciencias Administrativas y Contables muestra la preferencia de los docentes por realizar análisis teóricos y conceptuales relacionados con la pobreza, la desigualdad y el desarrollo, sin desconocer otros temas disciplinares de gran relevancia.

En primera medida, se puede observar el análisis que se realiza desde diferentes enfoques en lo relacionado con los temas de la economía solidaria, la responsabilidad social empresarial, el mercadeo social, la asociatividad y su relación con los grandes temas del desarrollo. Una segunda aproximación referencia los asuntos de las empresas de familia, las tesis del desarrollo regional, local, sectorial y territorial con un marcado énfasis en la investigación de carácter aplicada. En tercera medida, los acercamientos institucionales, los análisis sobre la corrupción y sus diferentes manifestaciones tienen un gran componente asociados con sus repercusiones sobre el crecimiento y el desarrollo de los países. Así mismo, los estudios respecto al medio ambiente, los recursos naturales y su incidencia sobre el bienestar de las diferentes poblaciones han sido explicados desde diferentes perspectivas y enfoques tanto teóricos como empíricos. Finalmente, los temas de la violencia, los determinantes socioeconómicos, la incidencia de la pobreza y la desigualdad sobre el desarrollo económico en Colombia son tratados y discutidos con los métodos y técnicas propias de análisis cuantitativo para determinar sus diferentes interrelaciones a lo largo del tiempo.

Con respecto al desarrollo humano integral y sustentable (DHIS), en el año 2008, el equipo del área de gestión y administración —Facultad de Contaduría Pública, Administración de Empresas y la División de Formación— realizó una publicación denominada *Proyectando el DHIS desde la*

administración y la gestión, donde se afirma que lo asociado al desarrollo humano integral y sustentable ha venido ganando espacio aceleradamente en el mundo académico y se establecen algunos elementos para la reflexión sobre las contribuciones que se han realizado. Dentro de dichos elementos se resalta la búsqueda de la conceptualización de DHIS por parte de la Facultad de Contaduría Pública, y de iniciativas como trabajar sobre la economía social de mercado como una nueva perspectiva de convergencia al DHIS por parte de la Facultad de Administración de Empresas. Como resultado de la convergencia entre las tres unidades participantes, se afirma que es pertinente el análisis del paradigma del desarrollo humano en el marco de la sustentabilidad; que existe una preocupación por el abordaje de la ética del desarrollo, dado que esta es el eje central de análisis para los estudiosos del desarrollo humano sustentable y del bienestar; que la sustentabilidad social debe garantizar los umbrales básicos del bienestar, y que el reto para la academia es la búsqueda de organizaciones compatibles con el paradigma del DHIS (Equipo del Área de Gestión y Administración, 2008).

Ciencias Económicas y Sociales

El ejercicio de revisión sistemática para la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales (FCES), a partir de una búsqueda en los GrupLAC de Colciencias, ha dado como resultado la identificación de veintiún referencias que, de forma explícita, hablan sobre el tema del desarrollo, de las cuales siete (7) tratan sobre la pobreza; seis (6), sobre la inequidad, y nueve (9), sobre el DHIS. Entre las mismas referencias también se encontró que en cinco de ellas los tres descriptores de la búsqueda (pobreza, inequidad, desarrollo) estaban presentes de forma explícita. No sobra aclarar que en todas las 21 referencias el tema del desarrollo es discutido en relación con las otras categorías.

En cuanto a las siete publicaciones relacionadas con el tema de la pobreza, la producción investigativa de la FCES se caracteriza por el predominio de investigaciones de corte cuantitativo (cuatro de siete), en las cuales se emplean fuentes de datos oficiales para Colombia procedentes de encuestas de hogares. Dichos análisis cuantitativos han tratado de indagar, principalmente, sobre el impacto de las reformas estructurales acaecidas en Colombia a partir de los años noventa del siglo pasado en términos de pobreza, desigualdad y diferencias de género (Isaza *et al.*, 2010; León *et al.*, 2012), al igual que sobre los objetivos de desarrollo del milenio (Isaza *et al.*,

2012). También se registran dos compilaciones de artículos relacionados con los mercados de trabajo y su relación con las dinámicas de pobreza y desigualdad a lo largo del proceso de desarrollo en Colombia, los cuales se originaron en eventos académicos nacionales alrededor de investigaciones sobre el mundo del trabajo (Ramírez e Isaza, 2006; Isaza *et al.*, 2007). También se destacan los trabajos de corte teórico conceptual, como el realizado por López (2005), en donde se efectúa un estado del arte sobre las investigaciones en el tema de pobreza en Colombia, así como la reflexión teórica de Sanabria (2006) sobre las diferentes concepciones acerca de la pobreza.

Por el lado de las investigaciones sobre el tema de inequidad, los mismos cinco trabajos de corte cuantitativo comentados en el párrafo anterior también hacen un análisis sobre este descriptor. En otras palabras, las investigaciones de corte cuantitativo encontradas en la producción bibliográfica de la FCES hacen simultáneamente reflexiones sobre la pobreza y la desigualdad. Para ello, vale notar que tales trabajos hacen uso intensivo de microdatos de encuestas de hogares para calcular índices de desigualdad y pobreza. Por otro lado, también se cuenta el trabajo teórico realizado por Hernández (2011) en donde se hace un recuento de las perspectivas teóricas del desarrollo como campo de estudio.

En cuanto a los trabajos efectuados alrededor del DHIS, sobresale la producción de corte teórico encaminada a avanzar y depurar la conceptualización de un enfoque del desarrollo inspirado en el pensamiento cristiano y lasallista. Los trabajos de López *et al.* (2006), Gómez *et al.* (2008) y Rendón y Bohórquez (2009) representan hitos importantes en esta vía. El trabajo realizado por Isaza *et al.* (2012) presenta un estado del arte sobre el DHIS y revisa, en detalle, varios de estos trabajos; en este se sugiere la posibilidad de trabajar en una agenda de investigación ambiciosa alrededor del DHIS con miras a madurar este enfoque para, eventualmente, pensar una escuela de pensamiento hacia el futuro.

Para terminar, en la FCES también se reporta la existencia de una línea de investigación de facultad en equidad y desarrollo (FCES, 2011), cuyo propósito es el de orientar los esfuerzos investigativos de esta unidad académica tomando como referente teórico al DHIS. En ese documento se registra la formulación de un marco teórico, el cual combina elementos de la teoría de la justicia de Rawls con los aportes de Sen y Nussbaum para aportar horizontes de sentido al quehacer investigativo de la Facultad alrededor del DHIS.

Ciencias de la Educación

En términos generales, la educación pareciera una ciencia no dedicada al estudio de la inequidad, la pobreza y el desarrollo como fenómenos sociales propios de su campo de estudio. Sin embargo, esta triada de fenómenos sociales afecta y es permeada indirectamente por los procesos educativos en micro y macro espacios. Las ciencias de la educación al interior de la Universidad de La Salle abordan de diversas maneras el análisis de estos fenómenos sociales según se constata en la producción académica de sus docentes y los resultados de proyectos de investigación que responden al horizonte institucional.⁸

El Proyecto Educativo Universitario Lasallista (PEUL) orienta las acciones emprendidas desde la Universidad como ente transformador de la sociedad. Allí se enuncia cómo se ha de abordar, asumir y responder los retos que la sociedad día a día impone de modo que

La Misión de la Universidad de La Salle se realiza y se afianza por medio de la interacción con el contexto social que la rodea. En éste la Universidad asume los siguientes compromisos institucionales básicos: la educación superior y para lo superior, una visión cristiana de los seres humanos y de la realidad, una educación centrada en la promoción de la dignidad humana, una adecuada proyección histórica y sociopolítica y una opción preferencial por los pobres. (López *et al.*, 2006, p. 48)

En este sentido y siguiendo las apuestas institucionales, la Facultad de Ciencias de la Educación se ha preocupado por formar profesionales altamente calificados, éticamente comprometidos y socialmente responsables. Los procesos investigativos que se revisaron dan cuenta de líneas de investigación, proyectos y reflexiones académicas en las que se evidencian aportes palpables para el abordaje de la pobreza, la inequidad y el desarrollo desde la identidad lasallista.

⁸ Este análisis se adelantó revisando, en primera instancia, la producción académica de los docentes adscritos a grupos de investigación vinculados a la Facultad y avalados por Colciencias. Así mismo, se revisaron los artículos publicados en la revista *Actualidades pedagógicas*. El proceso incluyó la revisión de documentos de grado de los distintos programas de la Facultad. La búsqueda de estos documentos se parametrizó en un periodo comprendido entre el 2003 y el 2013.

La escuela es el lugar en el que se reflejan de manera micro las realidades sociales que afectan al país y a la población mundial en cualquier contexto. En ella se logra percibir la gravedad de las brechas económicas, políticas, sociales, tecnológicas, etc., en ella se palpan la inequidad, la pobreza y las múltiples consecuencias del “desarrollo”. Son los maestros los principales encargados de promover o atenuar estas situaciones de inequidad, y en las investigaciones adelantadas por la Universidad de La Salle se puede constatar esta situación.

Es la preocupación por la formación del ser humano, más allá de la alfabetización en todas sus dimensiones, la que ocupa el primer lugar en estos procesos investigativos. Se entiende entonces la formación de calidad como aquella que propenda por transformar realidades sociales y mejorar las condiciones de vida de las personas, privilegiando desde la Facultad de Ciencias de la Educación la formación de maestros de calidad para atender necesidades concretas de la población colombiana.

La educación vista desde la filosofía lasallista tiene una repercusión política en un sentido amplio. Se investiga para aportar a las políticas públicas que el Estado colombiano establece para el desarrollo del país, en términos de ciencia, tecnología y desarrollo.

La Universidad, inserta en un contexto social y político particular y comprometida con un proyecto de nación, propone modelos de desarrollo que conjugan las políticas públicas especialmente las referentes a ciencia, tecnología e innovación, con el ejercicio responsable de su propia autonomía. Así mismo, articula también sus acciones en concordancia con las normas del Estatuto Orgánico interno y con los procesos de reflexión de la comunidad académica. (Universidad de La Salle, 2007, 4.6)

Los procesos investigativos adelantados desde la Facultad de Ciencias de la Educación responden a la problemáticas sociales de los contextos en los que se forman lo egresados de los distintos programas. Se identifican alcances que afectan las comunidades rurales y urbanas, aquejadas por situaciones de analfabetismo, pobreza, violencia e inequidad. Los grupos de investigación han aportado, desde sus proyectos, en la atención a problemáticas de convivencia escolar, bienestar, ética, dificultades de aprendizaje, enseñanza, etc., en contextos en los que la educación es la única oportunidad de desarrollo no corruptible.

En las investigaciones más recientes, se hace énfasis en la preocupación que la Universidad tiene frente al proceso de pacificación del país. La educación para la paz, la resolución pacífica del conflicto armado y la atención de la población en el posconflicto aparecen reiterativamente en los resultados de investigación.

Uno de los grupos que directamente ha estudiado esta triada que se enuncia al principio del escrito, pobreza, inequidad y desarrollo, hace acercamientos importantes sobre la comprensión de la responsabilidad social de la educación del país al reiterar que

una manera de interpretar y transformar la realidad colombiana se logra a partir de la formación política y para la ciudadanía de todos los colombianos. Dicha labor es un compromiso ético y político de las instituciones educativas que, si bien tienen la función de formar en diversos campos disciplinares a sus profesionales, no podrían desarrollar esta labor de espalda a las realidades del país. (Echavarría, 2009, p. 216)

Este interés por transformar la educación se fundamenta en varios de los autores de la pedagogía crítica, citados por los investigadores en sus informes y disertaciones públicas, dando cuenta del papel relevante que cumple el maestro en la configuración de la nueva sociedad que urge al país ante los índices de pobreza, de exclusión y de inequidad.

A su vez, los estudiantes de los programas de pregrado y posgrado reflejan el interés permanente de hacer parte de las soluciones para estas problemáticas, reflexionando y haciendo aportaciones concretas desde la práctica pedagógica, la promoción, la creación, el diseño y la implementación de didácticas innovadoras, no parametrales. Así mismo, sus inquietudes investigativas los llevan a identificar continuidades y rupturas entre las pedagogías tradicionales y las más recientes tendencias; la concepción de estrategias de enseñanza o aprendizaje; la comprensión crítica de las políticas de evaluación de la calidad, así como diseños de procesos evaluativos que transforman las concepciones docentes sobre un tema álgido como la evaluación docente tanto o más que la evaluación del aprendizaje.

También se encuentran entre los trabajos de grado, análisis de lineamientos curriculares a los procesos de generación o construcción del conocimiento, la mediación del maestro, los materiales educativos y los contextos sociales, etc., generando, de este modo, aportes significativos a la

dignificación de la profesión docente. En el entramado social, la mediación de la cultura y de las subjetividades refleja la complejidad de los fenómenos que atraviesan la escuela, ante los cuales el sistema educativo cada día es más insuficiente y anquilosado. Las reformas permanentes por las que se clama, desde varios sectores nacionales e internacionales, obedecen a las evidencias que los procesos alternativos han puesto en relieve, al lograr la transformación a través de procesos educativos, de realidades y comunidades vulneradas por, entre otras, la triada que ocupa a este escrito.

La necesidad de avanzar en una correlación más explícita y efectiva entre derechos, educación y desarrollo hace necesario ampliar los análisis de fundamentación en este sentido, y la propuesta de enfoques, estrategias y estilos de gestión educativa, que permitan lograr este objetivo. (James, 2011, p. 117)

En Colombia es un lugar común hablar del derecho a la educación. En condiciones de pobreza extrema este es el primer derecho vulnerado; el niño o la niña, el joven, aun el adulto están fuera del sistema educativo, no se considera una prioridad la alfabetización porque todo lo que necesita saber una persona es cómo “trabajar para comer”. Por otra parte, la brecha social que excluye a los menos favorecidos conlleva a situaciones de inequidad educativa sobre la cual se basan las mayores críticas a los sistemas de evaluación estandarizados con los que se miden los niveles educativos de una población que debería responder homogéneamente a unos estándares mínimos. Se habla de la educación para el desarrollo como condición sin la cual un país puede lograr avance, crecimiento, bienestar, sin embargo, la educación es el aspecto rezagado de los renglones de inversión pública y privada, teniendo en cuenta todas las otras preocupaciones nacionales como la cobertura e instalación de infraestructura tecnológica.

Unido a lo anterior, el más reciente y arrollador reto para responder a la inequidad y la pobreza está en la introducción de las tecnologías de información y comunicación a los procesos educativos. La Facultad ha venido preguntándose, hace varios años, sobre los impactos, las consecuencias, la incidencia, las afectaciones, en todas las dimensiones, en los procesos de enseñanza-aprendizaje, de los entornos, las plataformas, los neolenguajes, el software y el hardware que permiten gestionar el conocimiento, principal capital real de un país que le apuesta a la investigación, la innovación, la tecnología, el desarrollo.

Se ha esbozado hasta este momento el mapa sobre el cual la educación ha trazado rutas para abordar y hacer frente a los temas de inequidad, pobreza y desarrollo. Son múltiples y muy complejas las miradas con las cuales en cada contexto histórico y cultural se han perfilado. Las ciencias de la educación se replantean, desde la realidad misma, permanentemente los cómo y los para qué que dotan de sentido la razón de ser de la escuela en la sociedad. La tarea es permanente y el reto se renueva, por ello, la Facultad de Ciencias de la Educación se concibe como

un espacio de formación de educadores en el que prima, siguiendo nuestra visión universitaria, la formación con sensibilidad social, el compromiso con la democratización del conocimiento, el aporte al desarrollo humano integral y sustentable y la generación de discurso pedagógico que contribuya a transformar las estructuras educativas de la sociedad colombiana. (Facultad de Ciencias de la Educación, 2013)

Ciencias del Hábitat

A continuación se resumen los avances de la Facultad de Ciencias del Hábitat a partir de los descriptores desarrollo, pobreza e inequidad. Se realizó una consulta bibliográfica y documental que incluyó 45 productos de investigación, entre libros, artículos en revistas especializadas y ponencias publicadas en eventos nacionales e internacionales, productos de investigación de los grupos adscritos a la Facultad en los últimos trece años (2000- 2013).

Los trabajos analizados involucran ejercicios interdisciplinarios en un 15% y transdisciplinarios en un 3%, prevalece el desarrollo de investigaciones disciplinares. A pesar de que el 55 % de la bibliografía y documentación consultada hace referencia al estudio de las comunidades y su comportamiento en la transformación del medio en el que se desarrollan, los resultados no evidencian la exposición del saber que trasciende la disciplina, pero es de resaltar la marcada tendencia por evidenciar tanto en la producción intelectual como en la formación académica los procesos emergentes que en la población y el territorio exponen la lógica del diseño y la planificación para el desarrollo de los asentamientos humanos.

El 45% de los trabajos hacen referencia a problemas y posturas teóricas ligados al desarrollo, la equidad y la pobreza. En orden cronológico, la

producción entre los años 2000 al 2007 enmarca la sustentabilidad a partir de la alternatividad al desarrollo vinculando la complejidad, el pensamiento sistémico y su importancia en la interpretación de los procesos autogestionados tanto en las comunidades como en el territorio. Al expresarse, por parte de la Universidad, su avance en la conceptualización del desarrollo humano integral y sustentable (DHIS), los trabajos de los años posteriores hasta la actualidad han diversificado sus posturas, han abarcado conceptos como el desarrollo sostenible y la nueva ruralidad para la calidad del hábitat urbano y rural.

La producción teórico-práctica que corresponde al 55 % se desenvuelve en dos tendencias, la primera, que incluye la valoración e intervención del patrimonio material e inmaterial para el desarrollo sustentable, y la segunda, que parte del análisis del espacio público y los sistemas urbanos para favorecer el desarrollo local y regional acorde con las características y relaciones entre la comunidad y el medio ambiente en el que se desenvuelven.

En el análisis de la documentación y la bibliografía consultada sobresale reiteradamente el término desarrollo (en un 95 % de la bibliografía), aún más que los conceptos de equidad y pobreza (encontrados en tan solo el 5 %). La conceptualización del desarrollo se enmarca en el contexto original de las ciencias sociales aplicadas involucrando los aportes de diversas disciplinas, sesgando conscientemente la postura economicista predominante en las teorías de la modernización y el Consenso de Washington. Contrario a las teorías tradicionales, se observa un elevado interés por experimentar en las investigaciones las teorías del desarrollo humano y la alternatividad, vinculando la cultura, el saber popular y el actuar de las comunidades para la intervención y la planificación del territorio.

Reflexiones para una agenda de investigación en torno a las escuelas de pensamiento

Metaanálisis

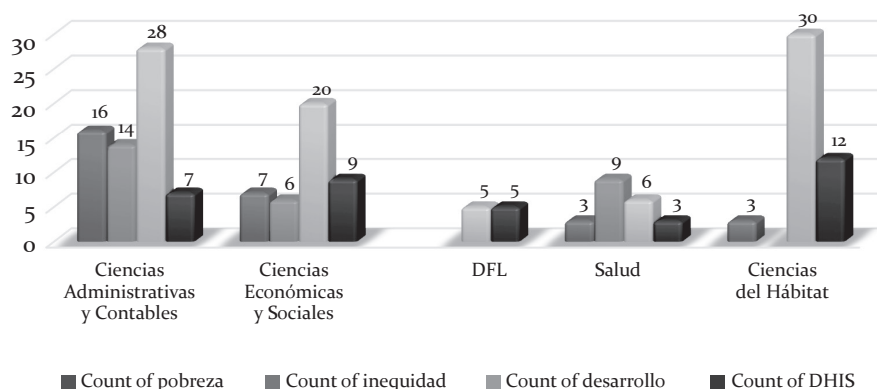
De acuerdo con lo recopilado en cada una de las unidades académicas, se revisó la información con el objetivo de tener una aproximación a las categorías de análisis sobre pobreza, inequidad y desarrollo a partir de la productividad académica. Los datos encontrados para el periodo de análisis dieron como

resultado un total de 109 productos entre artículos publicados, capítulos de libro e investigaciones, de los cuales 32 son de la Facultad de Ciencias Administrativas y Contables, 21 de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, 11 de la Facultad de Ciencias de la Salud, 5 del Departamento de Formación Lasallista y 40 de la Facultad de Ciencias del Hábitat. Para reconocer las características de los diferentes productos publicados y su calidad, se realizó una revisión de las diferentes bases de datos, entre ellas EBSCO, Proquest, Scopus, ScienceDirect. Esta información, relacionada con la productividad académica y con la homologación de los diferentes productos científicos, se puede asimilar para un principio de política de publicación y como producto esperado de los diferentes procesos de investigación como de calidad editorial para cada publicación.

Los metadatos que se lograron recopilar, y con la información disponible encontrada para las diferentes publicaciones, se categorizaron bajo los descriptores de “pobreza”, “inequidad” y “desarrollo”, a los cuales se les añadió el “DHIS”. Teniendo en cuenta las categorías analíticas y contando con la información de las bases de datos y considerando en la construcción de dichos metadatos los criterios de calidad científica de las revistas y los libros, que afirman que mientras en las revistas de reputación la evaluación por pares es fundamental y determinante de la calidad, en los libros y capítulos de libro este papel lo realiza la editorial, se consideró que la investigación es un proceso que se desarrolla mediante proyectos de investigación financiados y que para su aprobación estos cuentan con la selección por pares como elemento que asegura la calidad de las diferentes propuestas aprobadas.

La figura 1 presenta el estado general de la producción académica en términos de las publicaciones de cada unidad académica de la Universidad de La Salle, de acuerdo con los grupos que participaron en la construcción de las diferentes publicaciones. La clasificación de los diversos productos incluye artículos, libros, capítulos de libro publicados y reseñados en las diferentes fuentes de las bases de datos.

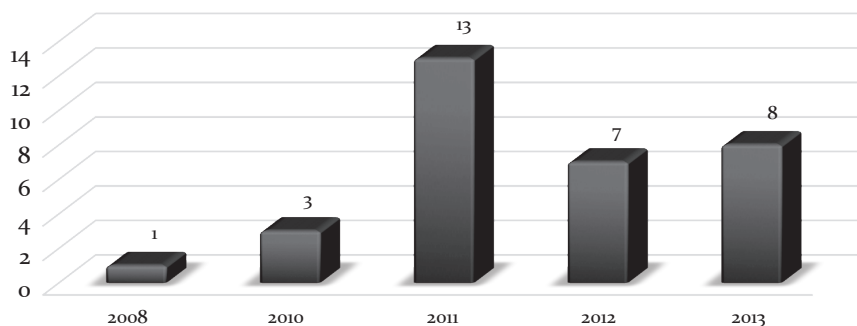
Figura 1. Producción académica en pobreza, inequidad y desarrollo por unidad académica



Fuente: Sistemas de Indexación y Resumen (Sires).

En los diferentes grupos de la Universidad de La Salle, la producción académica experimentó un repunte en el año 2011 en relación con los dos años anteriores, luego experimenta un descenso en el año 2012 y una recuperación parcial en el 2013. Para determinar las tendencias en los últimos años se desagregó la información de acuerdo con cada unidad académica a la que está vinculado cada producto. Así, por ejemplo, la figura 2 muestra la producción académica de la Facultad de Ciencias Administrativas y Contables durante el periodo 2008-2013.

Figura 2. Producción académica de la Facultad de Ciencias Administrativas y Contables

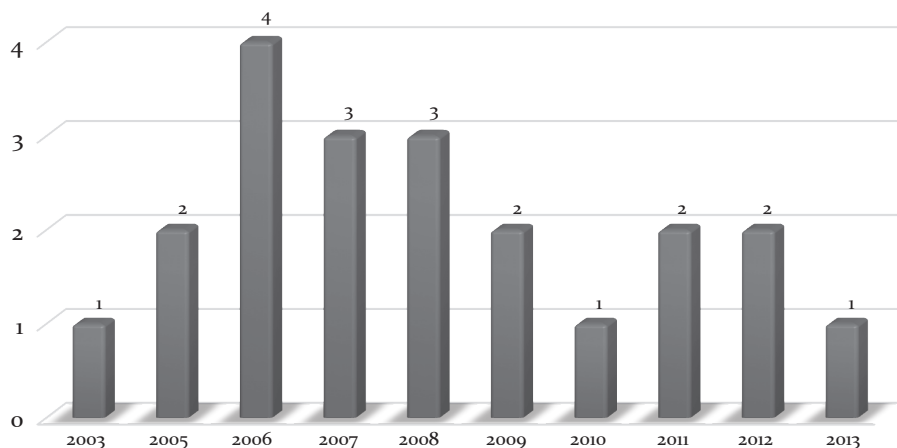


Fuente: Sistemas de Indexación y Resumen (Sires).

Se puede observar una fuerte concentración en las temáticas del desarrollo, mientras esta se complementa con los temas de la pobreza, la desigualdad y los temas de recientes trabajos investigativos por parte de los docentes relacionados con el desarrollo humano integral y sustentable.

A lo largo del tiempo, y en particular en los últimos años, la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales ha tenido una marcada influencia por los estudios del desarrollo, los temas sociales y la aplicación a temas regionales; esta tendencia se mantiene durante el periodo 2003-2013 tanto en la producción académica de investigación como en la producción de divulgación (figura 3).

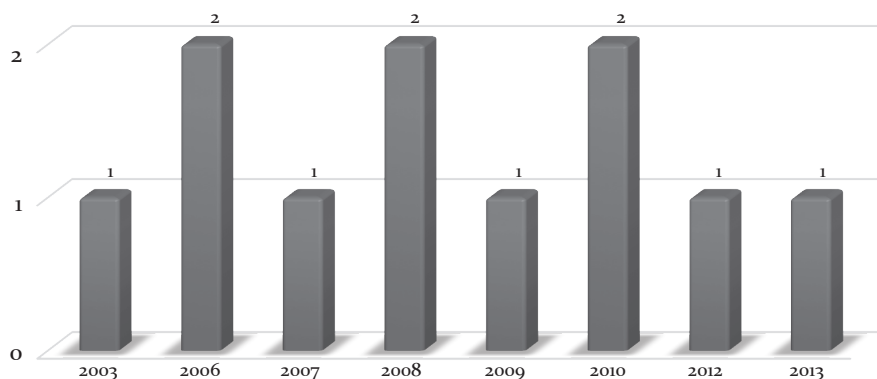
Figura 3. Producción académica de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales



Fuente: Sistemas de Indexación y Resumen (Sires).

Una característica interesante encontrada en los resultados de los diferentes metadatos, es la referencia explícita a los trabajos sobre el tema de la pobreza, la inequidad y el desarrollo por parte de la Facultad de Ciencias de la Salud. Muchos de los trabajos encontrados realizan una reflexión sobre los temas de igualdad, justicia social en salud y oportunidades de igualdad en su acceso como un bien público (figura 4).

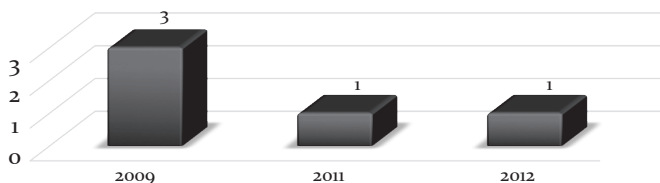
Figura 4. Producción académica de la Facultad de Ciencias de la Salud



Fuente: sistemas de indexación y resumen (Sires).

Así mismo, se resalta en la producción del Departamento de Formación Lasallista (figura 5) las investigaciones relacionadas con la globalización y la alternatividad al desarrollo.

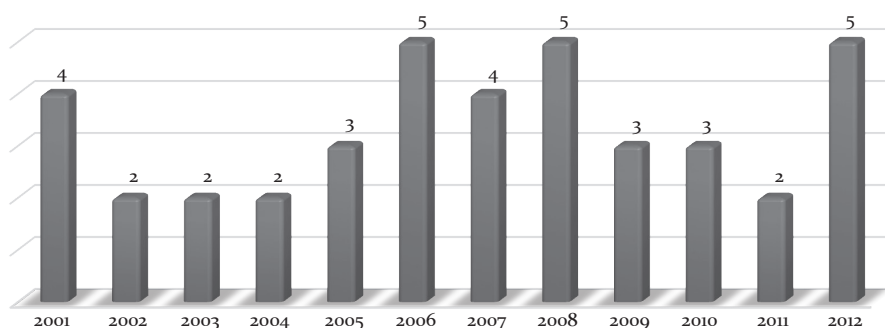
Figura 5. Producción académica del Departamento de Formación Lasallista



Fuente: Sistemas de Indexación y Resumen (Sires).

En cuanto a la Facultad de Ciencias del Hábitat, se destaca el trabajo relacionado con el espacio público y el desarrollo urbano (figura 6).

Figura 6. Producción académica de la Facultad de Ciencias del Hábitat

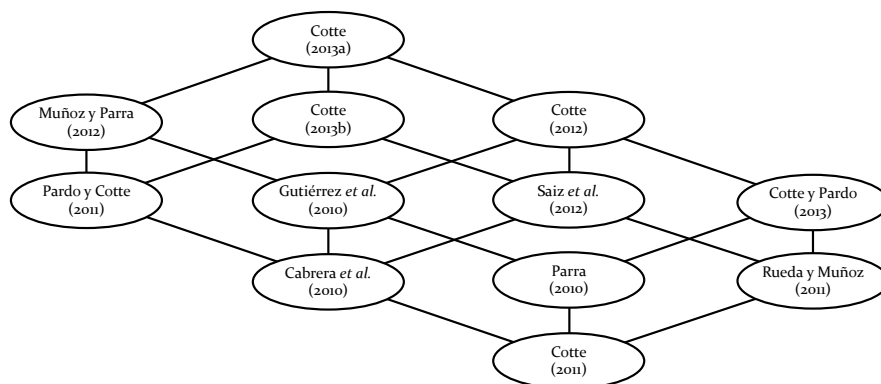


Fuente: Sistemas de Indexación y Resumen (Sires).

La aplicación y el uso del conocimiento se han considerado como uno de los centros fundamentales de preocupación en los últimos años, tanto las mediciones tecnométricas y bibliométricas así como sus factores de impacto y de difusión. La tradición usualmente aceptada en las comunidades científicas se da en la discusión sobre los medios de publicación, y es en estos mecanismos donde se valora el esfuerzo, la calidad y la efectividad de dichas comunidades, y se realiza el control de calidad de los diferentes trabajos científicos. Para realizar un análisis de las interacciones de los docentes de las diferentes unidades académicas de la Universidad de La Salle, alrededor de las categorías de análisis discutidas a lo largo del documento, se observó el estado en que se encuentra el capital humano de cada unidad, para posteriormente determinar el grado de asociación y de vinculación entre los productos y las categorías pobreza, inequidad y desarrollo.

En cuanto a la productividad académica de la Facultad de Ciencias Administrativas y Contables (figura 7), se evidencia una baja participación del profesorado, con una producción intelectual concentrada en un pequeño conjunto de investigadores: Cotte (2013a, 2013b, 2012, 2011), Pardo y Cotte (2013a, 2013b), Parra (2010), Muñoz y Parra (2012). Lo anterior, expone una generación de conocimiento individual, continuo y especializado en la temática, pero con unos resultados no representativos a nivel colectivo. Así mismo, se evidencia la relevancia de los resultados de investigación a partir del 2010.

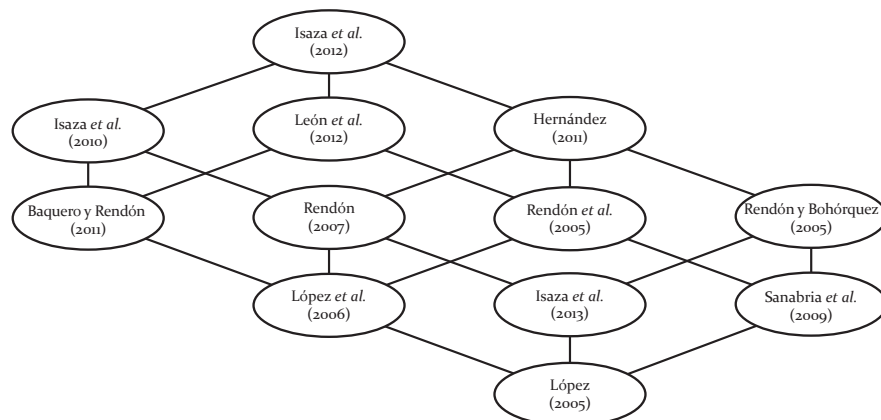
Figura 7. Productividad académica por autores de la Facultad de Ciencias Administrativas y Contables



Fuente: Sistemas de Indexación y Resumen (Sires).

Respecto a la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales (figura 8), se presenta una concentración de la producción intelectual en dos investigadores: Isaza (Isaza, *et al.*, 2012) y Rendón (Rendón y Bohórquez, 2009); sin embargo, se presenta una mayor participación de otros autores. Por último, se tienen resultados de investigación a partir del 2006 con una generación de conocimiento relevante prácticamente anual.

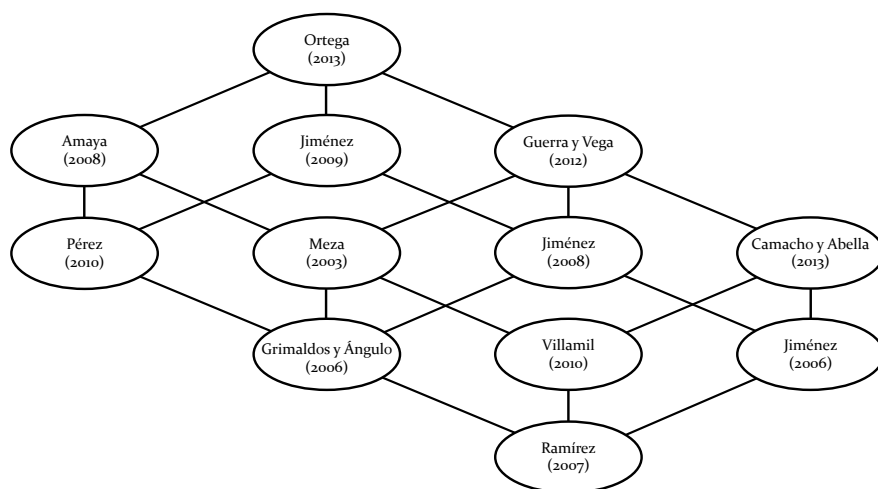
Figura 8. Productividad académica por autores de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales



Fuente: Sistemas de Indexación y Resumen (Sires).

En la Facultad de Ciencias de la Salud (figura 9) se denota una producción con trayectoria de una década (2003-2013), donde diferentes autores, principalmente Jiménez (2008, 2009), han generado resultados de investigación asociados a la pobreza, la equidad y el desarrollo. Específicamente, se tiene que la producción de los investigadores no ha sido continua, sino que se trata de resultados puntuales a través de los años.

Figura 9. Productividad académica por autores de la Facultad de Ciencias de la Salud



Fuente: Sistemas de Indexación y Resumen (Sires).

Reflexión

En la literatura relativamente reciente sobre el desarrollo económico y, en términos más generales, sobre los temas de la pobreza y la desigualdad referentes a Colombia y a América Latina, en las últimas décadas parece existir un relativo acuerdo sobre las nuevas agendas de investigación y sobre los programas y sus realizaciones en concordancia a que en lo social deben existir cambios radicales.

En sí, los temas demasiado ambiciosos fundamentados en el bienestar económico, el desarrollo social y la sostenibilidad medioambiental deben ser analizados desde diferentes aproximaciones multidisciplinarias y transdisciplinarias. Por ende, se invita a la formulación de nuevos interrogantes, nuevas prácticas y a la generación de nuevos conceptos y terminologías que nos permitan avanzar en la reducción de la pobreza y la desigualdad.

Elementos como el de la nueva ruralidad, el fomento de la educación universal, la salud, la equidad de género, la autonomía de la mujer, la sostenibilidad ambiental, el promover una asociación mundial para el desarrollo, el impulsar la paz, la seguridad, el desarme, los derechos humanos, la democracia, el fortalecimiento y la reforma del sistema de seguridad social y el desarrollo sustentable, entre otras grandes preocupaciones, han ampliado las nuevas reflexiones para observar a la sociedad en su conjunto. Es desde este nuevo paradigma que se deben analizar las nuevas relaciones y sus implicaciones.

Los resultados encontrados en las investigaciones publicadas en la Universidad de La Salle evidencian poca apropiación social del conocimiento; por ejemplo, a pesar de que surgen resultados o ideas que en lo posible mejorarían la situación de pobreza e inequidad en salud, estos no son efectivos o son insuficientes para cambiar la situación real del país en este tema.

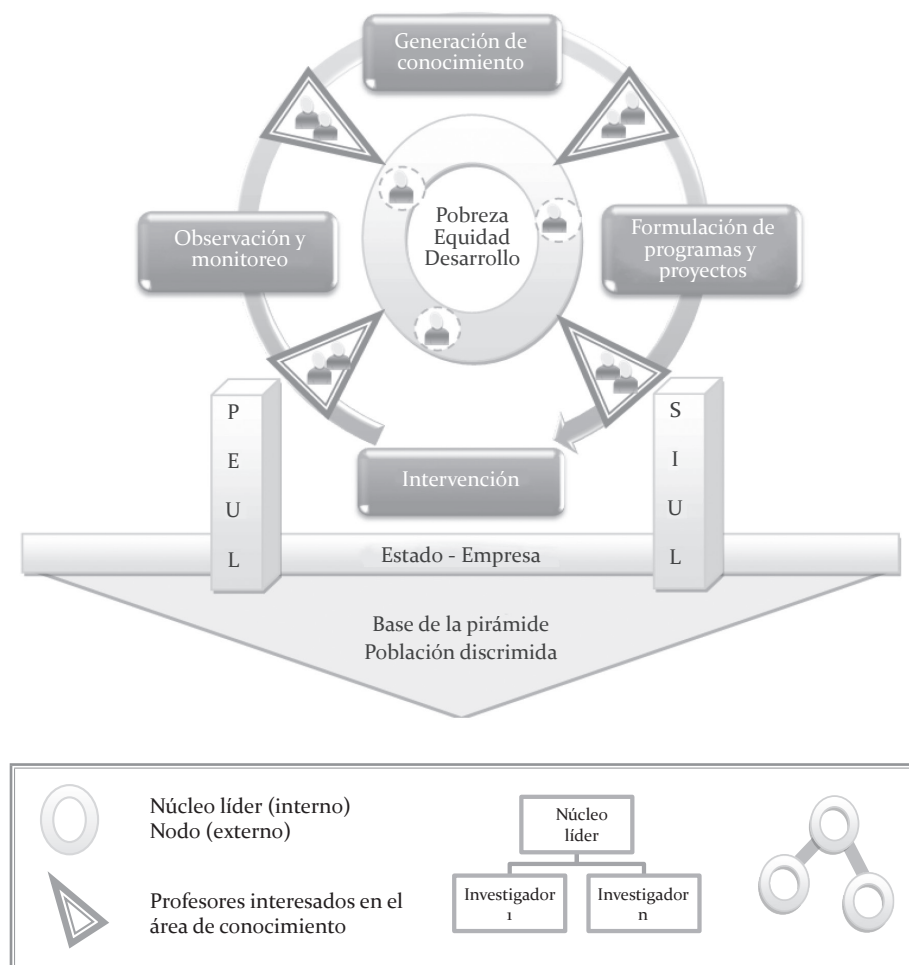
Los retos de la investigación contemporánea a partir de la experiencia de la Universidad de La Salle demuestran que los procesos convencionales no funcionan para los más pobres y el desarrollo de propuestas en todas las áreas debe estar estrechamente relacionado con la lectura de las realidades propias y no de las utopías y los paradigmas que representan la hegemonía del desarrollo.

Al parecer, el discurso y las proyecciones planteadas ya han sido expuestos desde la postura institucional universitaria y los ejercicios investigativos han explorado esas directrices, las cuales permitirán enriquecer y consolidar los espacios investigativos generando una identidad lasallista que en el marco de la inequidad, la pobreza y el desarrollo se piense internamente para conceptualizar y construir nuevo conocimiento, así como se permite pensar y desarrollar acciones en el marco de un país con particularidades y oportunidades que invitan a considerar que el desarrollo no solo es crecimiento y que, derivado de ello, se presentan las desigualdades, sino que, por el contrario, es una dimensión más para que la Universidad dirija sus esfuerzos a creer en una academia que transforma y que, a su vez, se enriquece del saber, la práctica y la experiencia de considerar que estos núcleos problémicos no son ajenos a ella y que, por el contrario, le constituyen en tanto esencia constitutiva para formular nuevos interrogantes y nuevos conceptos.

Marco de referencia

Como resultado de la revisión bibliográfica realizada y teniendo en cuenta las reflexiones expuestas, a continuación se presenta una propuesta de marco de referencia para abordar la administración de programas y proyectos de investigación en torno a la pobreza, la equidad y el desarrollo (figura 10).

Figura. 10 Marco de referencia para abordar la administración de programas y proyectos de investigación en torno a la pobreza, la equidad y el desarrollo



Fuente: elaboración propia.

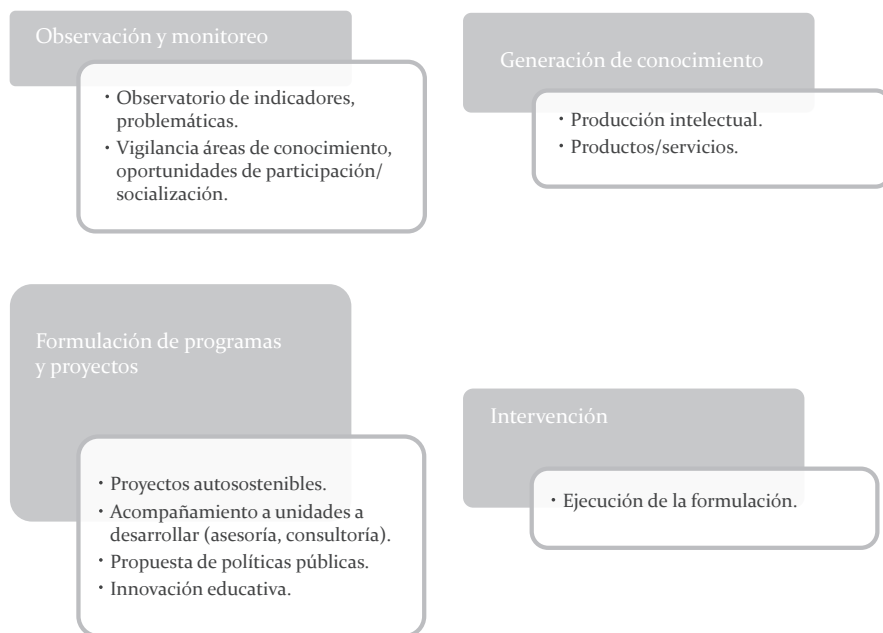
Específicamente, el marco está compuesto por dos pilares institucionales que soportan cuatro áreas: conocimiento, intervención, observación y monitoreo e intervención. El primer pilar consiste en el Proyecto Educativo Universitario Lasallista (PEUL), el cual da tanto la identidad como el horizonte de sentido que guía el actuar entre los investigadores y con el área de intervención; el segundo, el Sistema de Investigación Universitario Lasallista (SIUL), brinda la política y los lineamientos para quienes deseen vincularse e investigar sobre el área de conocimiento, es decir, lo relacionado con la pobreza, la equidad y el desarrollo.

En cuanto al área de intervención, se tiene, en primera medida, la población objeto de estudio y beneficiaria de las propuestas que surjan de las investigaciones (base de la pirámide, víctimas de discriminación, entre otros); así mismo, se tiene al Estado, ya que se busca el planteamiento y la formulación de políticas que vayan en pro del desarrollo de los colombianos, y, por último, a las empresas, puesto que estas son fuente de inclusión social y de desarrollo.

Con el fin de complementar, a nivel interno en la Universidad, se plantea como estructura participativa un núcleo líder y varios equipos de investigadores asociados. Los integrantes del núcleo deben actuar como articuladores, líderes de los procesos de investigación y gestores de conocimiento. Adicionalmente, a nivel externo, el núcleo pasa a ser un nodo en las redes relacionadas al área de conocimiento.

Por último, se tiene el ciclo de acción, cuyo propósito es gestionar los procesos de investigación y generar productos o servicios que impacten positivamente a la población objeto de estudio (figura 11). En sí, es un ciclo compuesto de cuatro actividades: observación y monitoreo, donde se detectan problemas a solucionar o brechas de conocimiento, se llevan indicadores relacionados al área de conocimiento, se vigilan las temáticas investigadas y se establecen oportunidades de socialización de resultados; generación de conocimiento, que incluye el desarrollo de la investigación, la generación de productos o servicios que solucionen el problema o la brecha identificada y la sistematización del proceso realizado; formulación de programas y proyectos, donde se toma el conocimiento generado y se establecen propuestas para que sean llevadas al área de intervención, y, finalmente, intervención, que corresponde a la ejecución de la formulación realizada (figura 11).

Figura 11. Ciclo de acción para abordar la administración de programas y proyectos de investigación en torno a la pobreza, la equidad y el desarrollo



Fuente: elaboración propia.

Conclusiones

En este documento se presentó un estado del conocimiento sobre las diferentes escuelas de pensamiento del desarrollo y sus relaciones con la pobreza y la inequidad como una primera aproximación a lo que podría ser una agenda de investigación en la Universidad de La Salle (ULS) sobre esta área. Se argumenta que los estudios del desarrollo son un campo de estudio en el que confluyen varias disciplinas de las ciencias sociales; el uso de técnicas cuali-cuantitativas y la utilización de métodos propios sugieren la posibilidad de existencia de una transdisciplina. Este planteamiento se sustenta en una revisión de las escuelas de pensamiento del desarrollo en los últimos setenta años, en la cual se puede apreciar que si bien la preeminencia del pensamiento económico es innegable en algunas escuelas, también se constata el protagonismo de la antropología, la sociología y las ciencias políticas en otras escuelas más recientes.

El ejercicio de revisar las escuelas de pensamiento en el desarrollo se complementa con una revisión del estado del conocimiento de los estudios del desarrollo en la ULS; se constata la existencia de más de 114 productos de investigación, a partir de un ejercicio preliminar de identificación de literatura. Si bien, dicho inventario es apenas una primera aproximación a la producción investigativa de la Universidad en el campo de los estudios del desarrollo, el número de productos sugiere que el diseño de una agenda de investigación sobre pobreza-inequidad-desarrollo no debe partir de cero. El acumulado de conocimiento logrado al interior de la institución sugiere la existencia de unas capacidades investigativas que no se deben desaprovechar.

Los resultados del metaanálisis presentados en este trabajo sugieren que la producción investigativa de la ULS está concentrada en un grupo relativamente reducido de investigadores y de temáticas específicas. De este ejercicio se identifican algunas fortalezas que vale la pena resaltar. Por una parte, existe un número importante de productos enfocados a definir y conceptualizar el DHIS, en particular, a partir de 2008 cuando se formula este concepto en el PEUL. En tal sentido, la Universidad no puede desaprovechar el acumulado de investigación sobre dicho concepto y, en consecuencia, debería comenzar por recuperar algunos espacios de discusión y aprendizaje colectivo que se configuraron alrededor del DHIS entre los años 2008 y 2009.

También se identifican fortalezas en la investigación cuantitativa sobre los temas de pobreza, desigualdad y desarrollo, a través de la verificación de la existencia de productos de investigación de alto impacto, algunos de los cuales han sido publicados en revistas científicas internacionales indexadas. Si bien, la Universidad ha manifestado que los rankings internacionales no deben ser el termómetro para valorar nuestra proyección internacional, tampoco podemos despreciar la posibilidad de que nuestra investigación sea reconocida internacionalmente. En últimas, la función social de la Universidad se mide por su impacto en el medio y ello implica la responsabilidad de generar nuevo conocimiento científico de alta calidad que sea valorado en las mediciones especializadas de cienciometría ampliamente aceptadas a nivel mundial. Por ello, resulta imperioso definir una estrategia para estimular este tipo de investigación, lo cual puede redundar no solo en prestigio institucional, sino también en el acceso a recursos externos que permitan fondear actividades de investigación de gran envergadura.

Igualmente, se identifican dos áreas de fortaleza investigativa. Por un lado, están los trabajos del área de salud y en los cuales se viene planteando

una discusión acerca del sistema de salud colombiano, su viabilidad, su equidad y sus posibilidades para ayudar a consolidar el proceso de desarrollo en nuestro país. Por otro, están las publicaciones en número importante del área de ciencias del hábitat, las cuales sugieren una tradición de investigación que quizás no ha sido suficientemente reconocida hasta la fecha.

En suma, se identifican cuatro áreas con tradición investigativa dentro de los estudios del desarrollo en la ULS: 1) el DHIS; 2) la investigación cuantitativa sobre los temas de pobreza, inequidad y desarrollo; 3) la salud pública y el desarrollo, y 4) el hábitat. Una vez precisadas estas áreas, es posible identificar, al menos de manera preliminar, algunos campos de estudio transversales a esta. Por ejemplo, la categoría de “territorio” podría enlazar trabajos de todas las áreas identificadas. Lo mismo podría decirse en relación con otras categorías como “sustentabilidad”, “calidad de vida”, y “nueva ruralidad”, tan solo por mencionar algunas. Sin duda, esto llama a la necesidad de algo que se ha reiterado a lo largo del ejercicio de las escuelas de pensamiento en la ULS y es la urgencia de abrir caminos para el diálogo interdisciplinar.

De igual manera, el esfuerzo por transformar al DHIS en una escuela de pensamiento demanda una agenda de investigación ambiciosa. Para que el DHIS pase de ser una sigla ampliamente conocida al interior de la Universidad a un referente teórico dentro del campo de los estudios del desarrollo más allá de nuestra institución es necesario destinar recursos importantes para que la producción alrededor de este florezca y sea reconocida en la comunidad académica nacional e internacional. Al respecto, podría evaluarse la posibilidad de avanzar en una conceptualización del desarrollo que va más allá de la identidad cristiana de la ULS y que involucra la visión humanista implícita en la doctrina social de la Iglesia. Pero ello no pasará de ser una reflexión sin ninguna trascendencia si la investigación sobre el DHIS no se lleva a la práctica a partir de una estructura investigativa comprensiva.

El marco de referencia que proponemos en este documento intenta aproximarse a lo que podría ser una estrategia institucional para llevar a la práctica una agenda de investigación con potencial de escuela de pensamiento sobre pobreza, inequidad y desarrollo. En este marco, se parte de los fundamentos institucionales (PEUL, SIUL) que soportan el quehacer investigativo de la Universidad. Se propone la necesidad de cuatro áreas: conocimiento, intervención, observación y monitoreo. En la práctica, ello

requeriría la realización de un proyecto pendiente en la Universidad, la puesta en marcha de los institutos de investigación.

Siendo consecuentes con los hallazgos de este trabajo y tomando en cuenta la tradición investigativa de la ULS, dicho instituto debería enfocarse a los estudios del DHIS, en el cual podrían estar articulados algunos programas de doctorado. Este instituto también debería contar con una estructura administrativa y organizativa que le garantice la disponibilidad de un recurso humano altamente calificado para la investigación de frontera y con el cual la Universidad ya cuenta en la actualidad. Para garantizar su sostenibilidad y su impacto en los currículos de la Universidad, podría ofrecer, entre otros, cursos puntuales para pregrados, especializaciones y maestrías bajo el formato de las grandes universidades, en el cual sus mejores investigadores dan cátedras magistrales que luego son profundizadas por su equipo de investigadores-asistentes al interior de las diferentes unidades académicas.

Pero no se puede perder de vista que el instituto de investigación tiene como misión principal la generación de nuevo conocimiento a través de la investigación de frontera, la consultoría y los proyectos de intervención, lo que implica la existencia de un recurso humano dedicado a la investigación como su actividad principal; de allí que los institutos de investigación cuenten con una estructura administrativa y organizativa independiente en muchas de las universidades del mundo entero.

Los institutos de investigación son, de alguna manera, los viveros en los que se cultiva la investigación que mueve la frontera del conocimiento hacia nuevos horizontes. El hallazgo de nuevos caminos y formas de ver la realidad que afecta a la sociedad es lo que, en últimas, promueve la emergencia de escuelas de pensamiento. Los hallazgos de este trabajo apuntan a que la emergencia de una escuela de pensamiento alrededor de la reflexión colectiva sobre la pobreza, la inequidad y el desarrollo si bien podría calificarse, por ahora, como una utopía, también es una meta alcanzable en la medida en que estemos dispuestos a arriesgar como colectivo sobre esta empresa. Ello requiere de esfuerzos de todos como comunidad y de un liderazgo que, por ahora, muestra el deseo de suscitar la reflexión sobre el tema, explorar caminos posibles y encontrar amigos dispuestos para un largo viaje. Tal liderazgo ya ha mostrado que las utopías son posibles, cuando menos una en nuestra hermosa Orinoquía.

Referencias

- Aldana Pastrana, A. (2011). Programa de Sensibilidad y Responsabilidad Social Universitaria de la Facultad de Ciencias Administrativas y Contables. *Gestión & Sociedad*, 4(1), 189-198. Recuperado de <http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/gs/article/view/307/240>
- Álvarez Sánchez, Y., Saiz Vélez, J., Díaz Mateus, R., Castillo Reyes, D. y Herrera Guzmán, A. (2012). La Cooperativa de Productores Agropecuarios de Lenguazaque, el Valle de Ubaté y municipios circunvecinos (Coopalac) y su impacto en el desarrollo rural del municipio de Lenguazaque, Cundinamarca. *Gestión & Sociedad*, 5(2), 51-73. Recuperado de <http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/gs/article/view/2210/2034>
- Amaya, C. (julio-diciembre 2006). La calidad en salud, un compromiso de todos. *Revista Ciencia y Tecnología para la salud Visual y Ocular*, 7, 77-82.
- Amin, S. (1976). *Unequal Development: An Essay on the Social Formations of Peripheral Capitalism*. New York: Monthly Review Press.
- Anand, S. y Kanbur, S. (1993). The Kuznets Process and the Inequality-Development Relationship. *Journal of Development Economics*, 40, 25-42.
- Baquero, M. I. y Rendón, J. A. (2009). La alternatividad al desarrollo: la negación del desarrollo o el posdesarrollo. En *Resignificar la globalización*. Bogotá: Universidad de La Salle.
- Baran, P. A. (1957). *The Political Economy of Growth*. New York: Monthly Review Press.
- Barkley Rosser, J. (2003). A Nobel Prize for Asymmetric Information: The economic contributions of George Akerlof, Michael Spence and Joseph Stiglitz. *Review of Political Economy*, 15(1), 3-21.
- Barragán, D. F. y Quiroga, L. E. (2009). Globalización y desarrollo: reconfigurar el sentido de lo humano. En *Resignificar la globalización*. Bogotá: Universidad de La Salle.
- Bitar, S. (1988). Neoliberalismo versus Neoestructuralismo en América Latina. *Revista de La Cepal*, 34.
- Cabrera Moya, D., Santa Álvarez, G. y Mondragón Ávila, J. (2011). Consideraciones iniciales sobre el mercadeo social. *Gestión & Sociedad*, 4(1), 175-188. Recuperado de <http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/gs/article/view/306/239>
- Camacho, M. y Abella, O. (2013) Experiencias en gestión de sistemas productivos de interés social: caso de Corpoc y la Fundación Furmos. *Equidad y Desarrollo*, 19, 27-52.

- Cano, R. y Ramírez, L. (julio-diciembre de 2007). Descentralización fiscal y eficiencia en los servicios sociales a nivel territorial en Colombia. *Revista Equidad y Desarrollo*, 8, 7-24.
- Chang, H. (2003). *Kicking Away the Ladder: The "Real" History of Free Trade. FPIF Special Report*. Recuperado de <http://camara.ie/web/wp-content/uploads/2010/03/Kicking-away-the-ladder.pdf>
- Colman, D. y Nixon, F. (1994). *Economics of Change in Less Developed Countries*. London: Harvester Wheatsheaf.
- Corbridge, S. (1995). Section One: Thinking about Development. In *Development Studies: A reader* (pp. 1-16). London: Edward Arnold.
- Cotte, A. (december 2011a). Economic Development and Growth in Colombia: An Empirical Analysis with Super-efficiency DEA and Panel Data Models. *Journal Socio-Economic Planning Sciences*, 45(4), 1-11.
- Cotte, A. (december 2011b). Economic Development, Inequality and Poverty: An Analysis of Urban Violence in Colombia. *Oxford Development Studies*, 39(4). doi: 10.1080/13600818.2011.620085
- Cotte, A. (september 2011). Socio-Economic Development and Violence: An Empirical Application for Seven Metropolitan Areas in Colombia. *Journal Peace Economics, Peace Science and Public Policy*, 17(2), 1554-8597.
- Cotte, A. (february 2012). Estimating Effectiveness of the Control of Violence and Socioeconomic Development in Colombia: An Application of Dynamic Data Envelopment Analysis and Data Panel Approach. *Journal Social Indicators Research*, 105(3). doi: 10.1007/s11205-010-9772-7.
- Cotte, A. (2012a). The Relationship between Development, Investments, Insecurity and Social Conditions in Colombia: A Dynamic Approach. *Journal Quality & Quantity*. doi: 10.1007/s11135-012-9687-2.
- Cotte, A. (2012b). Violence and Economic Development in Colombian Cities: A Dynamic Panel Data Analysis. *Journal of International Development*. doi: 10.1002/jid.2819.
- Cotte, A. (2013a). Corruption, Economic Development and Insecurity in Colombia: Evidence from Data Envelopment Analysis (DEA) and Dynamic Panel Data Model (DPDM). *IGI Global: International Publisher of Science and Technology*.
- Cotte, A. (2013b). Poverty, Inequality and Socio-Economic Development: A dynamic Approach for Colombia. In *Economic Developments and Emerging Markets of the 21st Century: Global Practices, Strategies, and Challenges*. Nova Science Publishers.
- Cotte, A. (2013c). *Explaining the Violence and Crime in Colombia: A Criminometric Approach*. Nova Science Publishers.

- Cotte, A. y Pardo, C. (junio de 2011). Energy Efficiency in the Colombian Manufacturing Industries: An Estimation with Data Envelopment Analysis-DEA and Data Panel. *Revista Economía, Gestión y Desarrollo*.
- Cotte, A. y Pardo, C. (julio de 2011). Poverty and Inequality Trends: An Evidence for Colombian Departments. *Ensayos Revista de Economía*.
- Cotte, A. y Pardo, C. (2013). CO₂ emissions in German, Swedish and Colombian Manufacturing Industries. *Regional Environmental Change*. doi: 10.1007/s10113-013-0405-y
- Cotte-Poveda, A. (2011). Economic Development, Inequality and Poverty: An Analysis of Urban Violence in Colombia. *Oxford Development Studies*, 39.
- Crook, N. (1997). *Principles of Population and Development: with illustrations from Asia and Africa*. Oxford: Oxford University Press.
- Cuadros, J. et al. (2012). Las tecnologías de la información y la comunicación en entornos de aprendizaje rural como mecanismos de inclusión social. *Revista Actualidades Pedagógicas*, 60.
- Cypher, J. M. y Dietz, J. L. (1997). Heterodox theories of economic development. In *The process of Economics Development* (pp. 169-181 y 189-197). London: Routledge.
- Echavarría, C. (2009). La formación avanzada en clave ético-moral y política ¿Por qué y para qué la formación política y para la ciudadanía en Colombia? *Revista Actualidades Pedagógicas*, 54.
- El Tiempo*. (enero 3 de 2012). *Que la sociedad se comprometa con la mayor tributación: entrevista a Luis Jorge Garay*. Recuperado de http://www.eltiempo.com/politica/ARTICULO-WEB-NEW_NOTA_INTERIOR-8727301.html
- Equipo del Área de Gestión y Administración. (2008). Proyectando el DHIS desde la administración y la gestión. *Revista Universidad de La Salle*, o(46), 89-105. Recuperado de <http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/l/article/view/1481/1357>
- Escobar, A. (2005). El “postdesarrollo” como concepto y práctica social. En Daniel Mato (Coord.), *Políticas de economía, ambiente y sociedad en tiempos de globalización* (pp. 17-31). Caracas: Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Universidad Central de Venezuela. Recuperado de <http://www.unc.edu/~aescobar/text/esp/El%20postdesarrollo%20como%20concepto.pdf>
- Facultad de Ciencias de la Educación. (2013). *Proyecto Educativo de la Facultad de Ciencias de la Educación*. Recuperado de <http://cienciasdelaeducacion.lasalle.edu.co/index.php/informacion-general/proyecto-educativo.html>
- Fajnzylber, F. (1990). Sobre la impostergable transformación productiva de América Latina. *Pensamiento iberoamericano*, 16, 85-129.

- Fals Borda, O. (20 de agosto de 2008). Orígenes universales y retos actuales de la IAP (Investigación Acción Participativa). *Peripecias*, 110.
- Fei, J. C. y Rains, G. (1964). *Development of the Labour Surplus Economy: Theory and Policy*. Homewood, Illinois: Richard D. Irwin for the Economic Growth Center, Universidad de Yale.
- Fields, G. (1999). *Distribution and Development: A Summary of the Evidence for the Developing World. A background paper prepared for the World Development Report 2000*. Ithaca: Cornell University.
- French-Davis, R. (1988). An Outline of a Neo-Structuralist Approach. *Cepal Review*, 34, 37-44.
- Fukujama, F. (1992). *The End of History and the Last Man*. Nueva York: Free Press.
- Garay, L. J. y Rodríguez, A. (2007). Exclusión e inequidad. Vías para un cambio constructivo. *Theologica Xaveriana*, 57, 591-610. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/thxa/v57n164/v57n164a06.pdf>
- Gore, C. (2000). The Rise and fall of the Washington Consensus as a Paradigm for Developing Countries. *World Development*, 28, 789-804.
- Grimaldos, A., Álvarez, M. y Angulo, A. (octubre de 2006). Política social en salud para las y los adultos mayores: análisis desde la producción documental 1982-2005. *Revista Tendencia y Retos*, 11, 241-243.
- Guerra, Y. y Vega, L. (enero-junio de 2012). El impacto social de la donación de órganos en Colombia. *Revista Tendencias y Retos*, 17(1), 105-114.
- Gutiérrez Amador, L., Cáceres Gómez, L. y Muñoz Rojas, J. (2010). Pensamiento, corrientes y posturas que fundamentan teóricamente el modelo de Economía Social de Mercado. *Gestión y Sociedad*, 3(2), 125-139. Recuperado de <http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/gs/article/view/937/844>
- Haq, M. (2003). The Human Development Paradigm. En S. Fukuda-Parr y A. K. Shiva (Eds.), *Readings in Human Development* (pp. 17-34). New Delhi: Oxford University Press.
- Hernández, J. y Vives, M. (2007) Miradas sobre las perspectivas del desarrollo. *Revista de la Universidad de La Salle*, 54, 13-23.
- Hettne, B. (1995). The voice of the other. En *Development theory and the Three Worlds* (pp.79-104). London: Longman.
- Hoff, K. y Stiglitz, J. (2002). La teoría económica moderna y el desarrollo. En G. Meyer y J. Stiglitz (Eds.), *Fronteras de la economía del desarrollo: el futuro en perspectiva* (pp. 389-461). Bogotá: Banco Mundial y Alfaomega.

- Isaza, J. G. (2002). Women Workers in Bogotá's Informal Sector: Gendered Impact of Structural Adjustment Policies in The 1990s. *Planeación y desarrollo*, XXXIII, 411-468.
- Isaza, J. G., Acosta, C. y Meza, C. (2007). Género, pobreza y mercados de trabajo: un análisis de microsimulaciones para Colombia. En L. Ramírez y J. Isaza (Eds.), *Empleo, pobreza y desigualdad: una mirada a partir de la investigación universitaria*. Bogotá, Ediciones Unisalle.
- Isaza, J. G. *et al.* (2012). Hacia una escuela de pensamiento alrededor del desarrollo humano, integral y sustentable. *Revista de la Universidad de La Salle*, 58, 183-210.
- James, C. (2011). Reflexiones sobre el derecho a la educación y sus perspectivas en el marco del desarrollo humano. *Revista lasallista de investigación*, 8, 117-125.
- Jiménez, W. (enero-junio de 2006). El desarrollo del Sistema General de Seguridad Social en Salud desde la implementación de la Ley 100 de 1993 a la fecha (una opinión libre). *Revista ciencia y tecnología para la salud visual y ocular*, 6, 39-45.
- Jiménez, W. (enero-junio de 2008). Análisis general del desarrollo del Régimen Contributivo en Colombia. *Revista ciencia y tecnología para la salud visual y ocular*, 10, 101-109.
- Jiménez, W. (julio-diciembre de 2009). Colombia y Costa Rica: enfoques de políticas en salud y resultados en el bienestar de la población infantil. *Revista ciencia y tecnología para la salud visual y ocular*, 7(2), 167-178.
- Kabeer, N., Mahmud, S. y Isaza Castro, J. G. (2012). NGOs and the Political Empowerment of Poor People in Rural Bangladesh: Cultivating the Habits of Democracy? *World Development*, 40. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1016/j.worlddev.2012.05.011>
- Kay, C. (1991). Reflections on the Latin American contribution to development theory. *Development and Change*, 22, 31-68.
- Kuznets, S. (1955). Economic growth and income inequality. *American Economic Review*, 45, 1-28.
- Kuznets, S. (1963). Quantitative Aspects of the Economic Growth of Nations. *Economic Development and Cultural Change*, 11, 1-80.
- Lal, D. (1995). The Misconceptions of Development Economics. In Corbridge (Ed.), *Development Studies* (pp. 56-63). London: Arnold.
- Lewis, A. W. (1954). Economic Development with Unlimited Supplies of Labour. *Manchester School*, 22, 139-191.

- López A. *et al.* (2006). El Desarrollo Humano Sustentable. Bases teóricas y prácticas para la implementación en la Universidad de La Salle. *Revista de trabajo social*, 41, 79- 87.
- Martínez, J. E. y Neira, F. O. (2011). Cátedra Lasallista 2010: Prospectivas desde el desarrollo humano: una mirada desde las libertades para la formación humana. En *Miradas prospectivas desde el bicentenario: reflexiones sobre el desarrollo humano en el devenir de doscientos años*. Bogotá: Ediciones Unisalle.
- Martinussen, J. (1997). Chapter 2: The Theoretical Heritage and Controversial Issues in Development Research. In *Society, state and market: a guide to competing theories of development* (pp.19-31). London: Zed Books.
- Masset, E., Haddad, L., Cornelius, A. y Isaza-Castro, J. (2012). Effectiveness of Agricultural Interventions that Aim to Improve Nutritional Status of Children: Systematic Review. *British Medical Journal, BMJ*, 344(d8222), 1-17. Recuperado de <http://www.bmj.com/content/344/bmj.d8222>
- Max-Neef. (1984). *Economía descalza: señales desde un mundo invisible*. Montevideo: Editorial Nordan-Comunidad. Recuperado de http://www.max-neef.cl/download/Max_Neef%20Economia_descalza.pdf
- Max-Neef. (1993). *Desarrollo a escala humana: conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*. Montevideo: Editorial Norman-Comunidad. Recuperado de http://www.max-neef.cl/download/Max-Neef_Desarrollo_a_escal_humana.pdf
- Meza, C. (noviembre de 2003). La salud en Colombia: ¿Qué tan meritorio y público es este bien o servicio? *Revista equidad y desarrollo*, L.
- Muñoz Rojas, J., y Parra Moreno, C. (2012). Ecología industrial y desarrollo humano integral sustentable. Dinámica social, ambiental y económica. *Gestión y sociedad*, 5(1), 147-161. Recuperado de <http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/gs/article/view/749/665>
- Nova Laverde, M. y Quintana, A. (2010). Caridad en la verdad: un desafío político para un desarrollo humano integral. *Gestión y Sociedad*, 3(1), 191-198. Recuperado de <http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/gs/article/view/969/876>
- Oman, P. y Wignaraja, G. (1991a). *Capital accumulation and industrialisation. The post-war evolution of development thinking*. London: Macmillan.
- Oman, P. y Wignaraja, G. (1991b). *Dualism and Agriculture. The Post-war Evolution of Development Thinking*. London: Macmillan.
- Ortega, J. (junio-diciembre de 2013). Justicia social en salud: un contexto de flexibilización laboral y vulnerabilidad social. *Revista ciencia y tecnología para la salud visual y ocular*, 11(1).

- Pardo, C. y Cotte, A. (2013a). *Energy, Development and Economic Growth in Colombia*. Berlín: Springer.
- Pardo, C. y Cotte, A. (2013b). *Energy, environment and development in Colombia: Trends and Challenges*. New York: Nova Science Publishers.
- Parra Moreno, C. (2010). La responsabilidad social corporativa: un modelo para el desarrollo sostenible de la organización. *Gestión y sociedad*, 3(2), 41-48. Recuperado de <http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/gs/article/view/943/850>
- Peñalosa Otero, M. y Díaz Mateus, R. (2011). Un camino al desarrollo territorial: la especialización en la producción de cebolla de rama (*Allium fistulosum*) en el municipio de Aquitania (Boyacá, Colombia). *Gestión y sociedad*, 4(2), 57-66. Recuperado de <http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/gs/article/view/242/183>
- Pérez Mogollón, J. (2010) Editorial: un pensamiento en educación optométrica. *Ciencia & Tecnología para la Salud Visual y Ocular*, 8, 7-8.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (2000). Cap 1. Los Derechos Humanos y el Desarrollo. En *Informe de Desarrollo Humano 2000*. Recuperado de http://hdr.undp.org/en/media/HDR_2000_ES.pdf
- Preston, P. W. (1996). Decolonisation, Cold War and the Construction of Modernization Theory. In *Development Theory, an Introduction* (pp. 153-178). Oxford, UK: Blackwell Publishers.
- Proyecto Educativo Universitario Lasallista (PEUL). (2007). *Consejo Superior de la Universidad de La Salle (Acuerdo No.007 de marzo 21 de 2007)*. Bogotá: Ediciones Unisalle.
- Ramírez, L. y Isaza Castro, J. (Eds.). (2006). *Empleo, Reformas Estructurales y Desarrollo*. Bogotá: Ediciones Unisalle.
- Ramírez, L. y Isaza Castro, J. (Eds.). (2007). *Empleo, Pobreza y Desigualdad: una mirada a partir de la investigación universitaria*. Bogotá: Ediciones Unisalle.
- Ramos, F. (2012). Perspectivas del Desarrollo Humano en la Universidad. *Revista de la Universidad de La Salle*, 56, 137-45.
- Rendón, J. A. y Bohórquez, C. (2009). El Desarrollo Humano Integral y Sustentable: cumbres, cooperación y responsabilidad global. En *Resignificar la Globalización*. Bogotá: Universidad de La Salle.
- Rist, G. (1999). *The History of Development: From Western Origins to Global Faith*. London: Zed Books.
- Rodney, W. (1972). *How Europe Underdeveloped Africa*. London: Bogle-L'Ouverture Publications.

- Romero Ruiz, F. y Pabón Pérez, H. (2011). Evaluación de la gestión administrativa de las asociaciones de carácter solidario formal e informal del municipio de Tabio (Cundinamarca). *Gestión y sociedad*, 4(1), 163-174. Recuperado de <http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/gs/article/view/304/238>
- Ross, E. (1998). *The Malthus Factor: Poverty, Politics and Population in Capitalist Development*. London: Zed Books.
- Saith, A. (1983). Development and Distribution: A Critique of the Cross-country U-hypothesis. *Journal of Development Economics*, 13, 367-382.
- Saiz Vélez, J., Mantilla Bautista, S. y Cárdenas Beltrán, J. (2011a). Corrupción: una descripción del concepto y de las limitaciones metodológicas para su medición. *Gestión y sociedad*, 4(1), 77-100. Recuperado de <http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/gs/article/view/299/233>
- Saiz Vélez, J., Mantilla Bautista, S. y Cárdenas Beltrán, J. (2011b). *Efectos de la corrupción sobre la criminalidad, el crecimiento económico y la pobreza: una evidencia para seis departamentos de Colombia*. Criterio Libre. Recuperado de dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3966787.pdf
- Seers, D. (1979). The Brith, Life and Death of Development Economics (revisiting a Manchester conference). *Development and Change*, 10(4), 707-719.
- Sen, A. (1981). *Poverty and Famines*. Oxford: Oxford University Press.
- Sen, A. (1999). La democracia como valor universal. *Journal of Democracy*, 10(3), 3-17.
- Sen, A. (2003). Development as Capability Expansion. En S. Fukuda-Parr y A. K. Shiva Kumar (Eds.), *Readings in Human Development* (pp. 3-16). New Delhi: Oxford University Press.
- Stiglitz, J. y Shahid, Y. (2002). Aspectos del desarrollo: resueltos y pendientes. En G. Meyer y J. Stiglitz (Eds.), *Fronteras de la economía del desarrollo: el futuro en perspectiva* (pp.219-262). Bogotá: Banco Mundial y Alfaomega.
- Sunkel, O. (1993). From Inward-Looking Development to Development from Within. En *Development from Within: Toward a Neostructuralist Approach for Latin America* (pp. 23-59). Boulder: Lynne Rienner Publishers.
- Sunkel, O. y Zuleta, G. (1990). Neo-Structuralism Versus Neo-Liberalism in the 1990s. *Cepal Review*, 42, 35-41.
- Torres, F. (2010). Evolución de la afiliación al SGSSS en Colombia, informalidad laboral y desempleo. *Revista equidad y desarrollo*, 13.
- Todaro, M. y Smith, S. (2006). *Economic Development* (9th Edition). London: Pearson.
- Universidad de La Salle (2007). *Proyecto Educativo Universitario Lasallista (PEUL)*. Bogotá: Ediciones Unisalle.

- Universidad de La Salle y PNUD-Colombia. (2012). *Cundinamarca frente a los objetivos de desarrollo del milenio estado de avance 2011*. Bogotá, PNUD: Grupo de Investigaciones de Economía Laboral.
- Vasco, E. et al. (2007). *Investigación, acción y educación en contextos de pobreza. Un homenaje a la vida y obra del maestro Orlando Fals Borda*. Colombia: Unisalle.
- Villamil, L. (enero-junio de 2010). Un mundo, una salud y los objetivos de desarrollo del milenio (ODM): retos y perspectivas de la salud pública una Salud. *Revista Sapuvet de Salud Pública*, 1.
- Wallerstein, I. (1974). *The Modern World-System, vol. I: Capitalist Agriculture and the Origins of the European World-Economy in the Sixteenth Century*. New York/London: Academic Press.
- Weber, M. (1965). *The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism*. London: Routledge.
- Williamson, J. (1990). *Latin American Adjustment: How Much Has Happened?* Washington: Peterson Institute for International Economics.
- Williamson, J. (1993). Democracy and the Washington Consensus. *World Development*, 21, 1329-1336.

Los libros de la buena memoria

Sebastián Alejandro González Montero

Adriana Otálora Buitrago

Jorge Alexander Ravagli Cardona

El ser humano, a lo largo de su historia, ha buscado alcanzar mejores estados de comodidad, bienestar y seguridad. En tal sentido, la consecución de la paz ha sido uno de los objetivos que ha acompañado a los grupos humanos en sus distintos contextos. Las preguntas por qué tipo de elementos constituyen la paz y qué mecanismos pueden establecerse en su consecución forman parte de lo que compone la humanidad.

Las primeras reflexiones sobre la mejor forma de organización de la sociedad y el objetivo de la existencia del hombre se presentan en los escritos de los clásicos griegos. Así, en *La Política*, Aristóteles presenta una de las bases para la conformación de las democracias modernas y una reflexión profunda sobre el manejo del poder al interior de distintos tipos de sociedades. A su vez, en *La República*, Platón incluye argumentos en torno a la finalidad de la existencia del ser humano y su acceso al conocimiento, de este modo, la paz sería consecuencia de una forma de organización fundamentada en el conocimiento y el interés general.

Es importante destacar que tales aproximaciones no apuntan a la ausencia de la guerra, sino a la convivencia entre los ciudadanos, lo que cobra aún más importancia en el contexto actual, cuando la modernidad, en cuanto producción posterior a las reflexiones de los clásicos, pareciera estar dando paso a un rescate del individuo y a las consecuentes reflexiones sobre la finalidad de su propia existencia. Cabe entonces la pregunta ¿qué significa hablar de paz en un contexto como el de la Colombia contemporánea?

Pareciera que la paz brillara por su ausencia en la historia de la humanidad, la cual se ha encargado de registrar la evolución de las sociedades humanas a partir de las grandes batallas. La guerra, más que la paz, ha tendido a ser el objeto de estudio de diversas disciplinas, y los vencedores más que los vencidos han sido quienes se han encargado de escribir la historia.

El surgimiento de la modernidad es una consecuencia de los desequilibrios de poder originados en la guerra y, al mismo tiempo, la modernidad tiñó a la historia con una obsesión por los vencedores. Aun así, conocer los orígenes del conflicto se constituye como en un elemento sin el cual deja de ser pertinente el estudio de la paz.

Por tal razón, el estudio de la paz ha estado mediado por la necesidad de protección de los seres humanos frente a las grandes amenazas de la guerra; una de las alternativas, el contrato social, fue claramente esquematizada por estudiosos como Tomas Hobbes, John Locke y Jean Jacques Rousseau. El ser humano está dispuesto a ceder parte de su libertad en la medida en que recibe protección del Estado encarnado en un gran señor, el rey, a quien se le debe lealtad y obediencia. Sin embargo, con el surgimiento de los estudiosos de la filosofía política, tal lealtad se encuentra supeditada a la capacidad y sabiduría del soberano; en *El Príncipe*, por ejemplo, Maquiavelo abre un espacio para la autonomía de los súbditos cuando reflexiona sobre los elementos que hacen que el soberano sea amado u odiado.

La mayoría de las aproximaciones a la paz se han dado en el contexto de la modernidad, por esa razón, cada ciencia aporta desde su interés particular a un objeto de estudio que resulta transversal a la existencia humana. Desde los clásicos de la economía, como Adam Smith, David Ricardo y Karl Marx, la preocupación por la generación de riqueza así como por la administración de tales recursos se ha planteado en pro del interés general. La economía le aporta al debate de la paz una preocupación por las condiciones de vida, la distribución y el bienestar de los seres humanos. Así, la paz sería un resultado apenas lógico de la ausencia de injusticia social, y resulta comprensible que se nos dificulte realizar aproximaciones objetivas alejadas del deseo de lo que quisiéramos fuera la paz.

El mundo contemporáneo ante las evidentes condiciones de inequidad se ha preocupado por comprender las dinámicas internas de los grupos sociales, por la concepción del hombre existente en estas comunidades, por los condicionantes externos que pueden llegar a limitar el acceso de estos individuos a bienes de tipo económico, político y social, en otras palabras, la paz se constituye en el resultado de una serie de elementos que permiten la convivencia pacífica en entornos sociales complejos que pueden o bien empoderar o bien incapacitar a los individuos en la consecución de los derechos que progresivamente se les han reconocido, pero que no necesariamente pueden serles garantizados toda vez que dependen tanto del

direccionamiento que se recibe por parte del Estado como de la organización interna de los grupos sociales. A partir de tales disciplinas, en el caso colombiano, surge una corriente que pretende comprender las condiciones que hacen que nuestra sociedad resulte propicia para la violencia.

Pero, ¿qué significa pensar en la paz cuando tradicionalmente hemos estado rodeados por escenarios violentos? Desde la violentología¹ se ha pretendido encontrar explicaciones a una historia de guerra y de vejámenes; en la medida en que se comprende el fenómeno social, se esperarían identificar sus causas y, por tanto, poder plantear soluciones alternativas. La pazología² en contraposición a la violentología se plantea como respuesta a la necesidad de tener aproximaciones más comprensivas a un fenómeno al que se le han buscado respuestas desde distintas visiones complementarias.

Parte de este giro epistemológico (de la violentología a la pazología) es analizado por Guzmán (2000), quien pretende comprender la forma en que la pazología es afectada por distintos enfoques en los que se incluye la ética comunicativa y el feminismo. La respuesta subyace en los valores y en cómo a partir de estos los estudios de paz logran una aproximación útil a la realidad social, al tiempo que como pazología logran pertinencia en términos de la utilidad social. Francisco Muñoz (2004) logra una comprensión transdisciplinar de la paz desde la pazología, y Muñoz *et al.* (2003) sientan las bases para aportar al tema de la paz a partir de conceptos, como la paz imperfecta, que permiten una mejor aplicación a casos como el colombiano.

Hablar de paz, pensar en la paz, implica pensar integralmente en la realidad de la sociedad, en sus conflictos, en sus potencialidades, en sus formas de organización, en las formas que hacen que se constituya como sociedad, tarea que requiere del aporte complementario de tantas disciplinas como sea posible. Implica, también, pensar en la memoria como un mecanismo para reconstruir la escala de valores que mejor responde a la realidad colombiana, no solo desde la lógica institucional, sino también desde la ilógica de las subjetividades de las comunidades.

En tal sentido, proponemos una discusión a partir de la memoria como contraposición al olvido, como un mecanismo para recordar aquello que hace

¹ Escuela que surge como respuesta a la historia de la violencia en Colombia, principalmente impulsada por profesores del Iepri de la Universidad Nacional de Colombia.

² Escuela que surge como respuesta a la violentología en la exploración de alternativas a la estigmatización de los pueblos como “violentos”, gran parte de sus exponentes se encuentran en el Instituto de Estudios de Paz de la Universidad de Granada, España.

parte de nuestro proceso particular de construcción de valores y, por ende, de las bases requeridas para la construcción de paz en Colombia. Una memoria, una buena memoria que reivindique el dolor como parte de la historia sin convertirlo en parte inherente a nuestro ser nacional.

Sobre el pasado y la buena memoria

El pasado está cargado de acontecimientos manchados de sangre y dolor. Una de las funciones de la historia tiene que ver con la tarea de actualizar constantemente los recuerdos asociados a ese pasado. De la mano de Paul Ricoeur, se puede decir que “la historia recuerda”. Esto quiere decir que el historiador, al igual que el sujeto que conscientemente trae a su memoria situaciones anteriores, reconstruye el pasado en un ejercicio activo de rememoración. En ese ejercicio existe un riesgo que tiene que ver con el abuso de la memoria en la medida en que conduce, por el lado del sujeto particular, a ciertas patologías y, por el lado de la memoria colectiva, a un uso político de los recuerdos. En *La memoria, la historia y el olvido*, Ricoeur traza parcialmente una de las conexiones entre la memoria y la historia a través de un comentario sobre dos textos de la metapsicología de Freud (básicamente Ricoeur se está refiriendo a *Duelo y melancolía* y *Recordar, repetir, reelaborar*). Una de las cosas más curiosas de las reflexiones de Ricoeur es que no lleva suficientemente lejos la conexión que intenta trazar. Son varias las razones de ello; pero la principal tiene que ver con el hecho de que él privilegia los problemas asociados al *uso* y al *abuso* de la memoria en el contexto de la epistemología y la política.

Si se toma en serio el intento de Ricoeur de trasladar el análisis psicoanalítico a la memoria colectiva, se puede descubrir cómo las formas en las que los pueblos “cuentan historias” reflejan algunos fenómenos anímicos propios de las patologías descritas por Freud. Eso quiere decir que la intuición de Ricoeur permite “leer”, desde el punto de vista del psicoanálisis, las narraciones con las que los pueblos reconstruyen el pasado, pero, sobre todo, permite mostrar los efectos políticos de ciertas formas de rememoración. Estrictamente hablando, se trata de mostrar que ciertas expresiones narrativas reproducen el fenómeno anímico de la compulsión de repetición y la resistencia al recuerdo. Para ello, nos ocupamos de caracterizar las categorías de duelo, melancolía, resistencia y compulsión de repetición desde el punto de vista del psicoanálisis. Luego, seleccionamos unos relatos en los que es más

o menos evidente la relación entre la resistencia al recuerdo y la compulsión de repetición, con el objeto de ilustrar la transposición de las categorías de Freud al análisis de ciertas formas narrativas. Finalmente, volvemos a Ricoeur para mostrar cómo los relatos que reconstruyen escenarios de la historia pueden ser presos de intereses políticos, como establecer la legitimidad de la ley y el carácter obligatorio de la obediencia.

Los intentos de Freud de trasladar la técnica del psicoanálisis de las patologías individuales a las estructuras sociales son una ocasión para tratar de leer ciertos aspectos de la historia a través de las categorías del duelo y la melancolía en relación con fenómenos anímicos como la compulsión de repetición y la represión. Ricoeur señala que del lado de Freud los análisis de *El malestar de la cultura* y *El porvenir de una ilusión* permiten legitimar la idea de extrapolar las categorías del psicoanálisis alrededor de aspectos que competen a la vida social de los pueblos.

Ricoeur reconoce las dificultades de presentar como solución la idea de transponer el análisis terapéutico del psicoanálisis a la memoria colectiva, entre otras razones porque eso significa encontrar, del lado de esta última, el equivalente de las situaciones patológicas presentes en los sujetos con desórdenes anímicos. Es decir, para justificar un análisis desde el punto de vista freudiano, habría que mostrar que en el nivel de la memoria colectiva hay fenómenos que coinciden con situaciones anímicas de duelo, melancolía, represión —por no hablar de otro tipo de desórdenes patológicos. Ricoeur considera que una respuesta parcial a esa dificultad es que no solo se trata de hablar en un sentido análogo entre los traumatismos de la memoria colectiva en relación con la nosología del psicoanálisis, sino que se trata de plantear un análisis directo de ciertas prácticas sociales como si reflejasen cierto tipo de traumatismo o heridas de la memoria.

Para Ricoeur, ciertas expresiones colectivas relacionadas con la muerte pueden ser leídas a través de las categorías del psicoanálisis. Y, por ello, afirma: “La noción de objeto perdido encuentra una aplicación directa en las ‘pérdidas’ que afectan también al poder, al territorio, a las poblaciones que constituyen la sustancia de un Estado” (2003, p. 108). Ricoeur considera que las expresiones de “duelo colectivo” se manifiestan en las “grandes celebraciones funerarias en torno a las cuales se reúne todo un pueblo”. Lo cual quiere decir que las expresiones de duelo dadas por esas celebraciones muestran el entrecruzamiento de las formas en que los individuos asumen particularmente el duelo en relación con esas expresiones de dolor a nivel

público. Si seguimos algunas de las ideas de Francisco Sánchez Ortega podemos ver cómo en el campo de la historiografía existen multiplicidad de ejemplos con los cuales ilustrar la intuición presentada por Ricoeur. Según él, la Conquista constituye una interrupción brutal de las “rutinas sociales” de las comunidades nativas de los territorios de América (cfr. Sánchez Ortega, 2003, p. 54).

Las consecuencias de esa brutalidad se expresan en una especie de “patología colectiva” que tiene que ver con el hecho de que las comunidades nativas se abandonan a la institucionalización de un régimen político, asimilando rápidamente la lengua, las costumbres, las formas de negociación, incluso, las creencias religiosas ajenas. Esto no quiere decir que el enfrentamiento directo de algunas de esas comunidades con la colonización no fuera evidente en ciertos territorios (por ejemplo, los Pijaos). Uno de los problemas de la colonización es que, pese a esas formas de resistencia, la mayoría de las comunidades se sometieron a la imposición de una política extranjera, y se alteraron sus estructuras sociales a todo nivel. Desde ese punto de vista, la violencia de la imposición no solo radica en la gran cantidad de muertes que trajo consigo la colonización, sino también en el hecho de que la homogeneización de las relaciones sociales supone que los recursos culturales y simbólicos que tienen las comunidades para enfrentarse al mal son erradicados completamente. Por ello, la muerte que trajo consigo la Conquista es solo uno de los aspectos históricos que hay que tener en cuenta en relación con los hechos traumáticos que transformaron radicalmente las culturas nativas de América.

Hay que resaltar, como afirma Sánchez Ortega, el hecho de que “la enormidad del episodio produjo un colapso simbólico evidente en la imposibilidad de usar recursos simbólicos sociales para hacer el duelo” (2003, p. 54). Las categorías del psicoanálisis, en el contexto de ciertos fenómenos sociales, tienen sentido en la medida en que rescatan un tipo de violencia tan fuerte como la producida por las armas y que tiene que ver con la forma en la que se eliminan los marcos de referencia cultural de los pueblos.

Cuando la Conquista aplastó con la fuerza de las armas centenares de vidas, lo que hizo al, mismo tiempo, con la fuerza de la lengua, la ley, la religión y la economía, fue establecer un régimen que arrasó con “una manera de ser”. De esa forma se puede entender que los actos violentos de la Conquista no se agotan en el exterminio de las comunidades indígenas; esta tiene como efecto un estado de atrofia permanente que se evidencia

en la reestructuración del orden simbólico con el que los individuos se apropian de su existencia. Si seguimos la interpretación freudiana del duelo y la melancolía, es posible descubrir que ciertas expresiones narrativas de los pueblos son formas simbólicas en la que los hechos dolorosos producen fisuras en la conciencia que los sujetos tienen de sí. Las narraciones expresan el desgarramiento de los sujetos en relación con las formas de dominación que determinan su existencia como seres vivos, pero, sobre todo, el modo en el que comprenden el mundo que los rodea. Para ilustrar esa idea, veamos un relato de los indios Huitotos recuperado por Korand Preuss en 1914.

Canción de la gran mariposa azul: Aletea, trayendo el mal. Cómo podré yo, como su viuda, hablarle al Kurakevo, de la muerte de mi hijo. Todas las mariposas que no son humanas irán al árbol del aguacate, junto a las viejas chozas, cuando rompa el día. (Taussig, 2002, p. 144)

Lo que se perdió con la violencia de la Conquista no fue solo la sangre de multitudes de individuos, sino una concepción que dependía de la función de las narraciones en relación con la naturaleza. Al mutilar, quemar y desmembrar a los individuos nativos lo que se puso en evidencia fue un mundo ensangrentado “como si fuera traído por una mariposa hechicera y su aleteo”. La pregunta “cómo podré yo, como su viuda, hablarle al Kurakevo, de la muerte de mi hijo” expresa una profunda sensación de desarraigo e impotencia que tiene que ver con imágenes que tratan de dar cuenta de un colapso de los signos. La expresión “cómo decir” trae consigo una imposibilidad de registrar por medio de los signos un evento de extremo mal.

Sánchez Ortega afirma que los relatos “viscerales” con los que los indígenas trataban de conjurar el mal son dislocaciones de las formas simbólicas con la autoridad. Esa dislocación tiene una consecuencia fundamental que tiene que ver con el hecho de que la violencia de la Conquista produce una crisis completa del sentido (cfr. 2003, p. 64). Las pérdidas traumáticas terminan por desajustar la comprensión de los pueblos acerca de la naturaleza a tal punto que las narraciones le asignan un lugar a los hechos violentos de los que son víctimas esos pueblos. Las interrogaciones acerca de “cómo decir algo” son el resultado de la distancia que hay entre la realidad y los términos del orden simbólico con el cual se puede hablar de esa realidad. Es precisamente la pregunta “cómo decir” la que muestra un exceso (plus) en la realidad que no puede ser resuelto en las narraciones. Así, el relato continúa: “¡Huele a

sangre! Cómo habré yo de hablarle a Egaide, el hijo de la tribu caimito como si fuera su viuda. Cuando rompe el día por esta razón los hombres se van al lago que está rojo de sangre” (Taussig, 2002, p. 144).

Si atendemos a las explicaciones de Freud acerca de la melancolía como un círculo en el que el sujeto no puede finalizar su proceso de duelo en relación con un hecho doloroso, podemos entender que el hecho de no poder incorporar a las narraciones la violencia de la muerte y el exterminio implica un retorno de esa violencia emergente en los intentos fallidos de pronunciarse acerca de ella. Las formas en las que los pueblos tratan de añadir los hechos dolorosos a las narraciones muestran cómo las actualizaciones de los recuerdos de esos eventos casi siempre son fallidas. En esa medida, los relatos son repetidos intentos por dar cuenta de “la fragmentación causada por el evento traumático” (Sánchez Ortega, 2003, p. 65). La idea de que “los hombres se van al lago que está rojo de sangre” expresa una insistencia en la que aparece la pérdida, pero también la forma en que el recuerdo de “algo” que se ha perdido es manifestado explícitamente.

Desde ese punto de vista, el relato tiene como función la reconstitución del recuerdo o, como diría Ricoeur, supone un acto de rememoración, pero también ese tipo de expresiones traen consigo un recuerdo que se repite cada vez que el relato circula. La performatividad del relato pone en evidencia la compulsión de repetición. Por eso, se puede decir, que así como el melancólico no acata el principio de realidad a través de una alucinación histérica que lo conduce a una compulsión de repetición, de manera analógica los relatos conducen a un círculo en el que el recuerdo de los hechos dolorosos vuelve siempre a la memoria de los pueblos. En otras palabras, así como la melancolía es la expresión de una memoria herida, las narraciones son la expresión de una memoria colectiva herida. En el fondo, el problema de la compulsión de repetición implícita en algunos de los relatos relacionados con la reconstrucción de la Conquista es que existe una mezcla entre una resistencia al recuerdo y, simultáneamente, una forma histérica de actualizar los hechos violentos.

Pero, ¿qué es lo que está en el fondo del ejercicio de transposición de las categorías del psicoanálisis en el contexto social de algunos hechos violentos? Ricoeur afirma que la extrapolación de las categorías patológicas del psicoanálisis estaría plenamente justificada si se muestra que hace parte de la estructura en la que el cuerpo social existe (2003, p. 108). Es decir, para Ricoeur la extrapolación sería válida si se puede sostener que las relaciones

sociales responden, de alguna manera, a las dinámicas anímicas de los individuos particulares. Por ello, dice él, hay que traer a colación la vieja tesis de la “violencia primaria” reinante en ausencia del Estado. Ricoeur trae a colación a Hobbes y su idea del Estado de naturaleza como una situación en la que los hombres temen el poder de los otros, y su otra idea de que el Estado es la garantía para la seguridad de la existencia en la medida en que regula ese poder de los hombres. Allí rescata una concepción muy nieztscheana en la que se muestra que los acontecimientos fundadores de la soberanía como unidad de poder constituyen en el fondo unos hechos más o menos violentos en los que unos hombres son dominados por otros. Desde ese punto de vista, el Estado es la legitimación de una violencia primaria que supone la gloria de unos y la humillación de otros, dice Ricoeur. Por esa vía, su conclusión es que ese acto violento de la formación del Estado produce una herida profunda en la memoria colectiva. Según él, así “se almacenaron en los archivos de la memoria colectiva heridas simbólicas que exigen curación” (2003, p. 108).

Cuando Ricoeur plantea la extrapolación de las categorías del psicoanálisis hacia las expresiones sociales de dolor está tratando de decir que la resistencia al recuerdo puede ser leída de la siguiente manera: la historia reinante de los pueblos coincide con la victoria de unos hombres frente a otros. Por el contrario, los vencidos constituyen los restos de una memoria perdida en la batalla. El exceso de memoria, dice Ricoeur, “recuerda particularmente la compulsión de repetición” (2003, p. 108). La reconciliación de los pueblos con el recuerdo de la violencia primaria se refiere al acto de enfrentamiento del sujeto con aquello que produce su resistencia a recordar. De esa manera, las expresiones de duelo colectivo remiten a la compulsión de repetición, esto es, a la negación del recuerdo y de las razones por las cuales es reprimido.

Así Ricoeur resume esa idea con el término de “memoria-repetición”. Finalmente, muestra que tanto en la memoria-repetición como en la resistencia al recuerdo existe un elemento común y que es característico de la melancolía. Para Ricoeur, en la una y en la otra falta una crítica a la resistencia al recuerdo y a la compulsión de repetición. Hay que recordar que una de las sugerencias de Freud cuando el sujeto enfermo se resiste al recuerdo y le abre camino a la repetición es que es inútil insistir en que los autorreproches son innecesarios —entre otras razones porque todo lo que dice el enfermo puede ser verdad— y, por el contrario, el analista debe hacer que logre asumir sus reproches como una excusa para enfrentar sus patologías. En términos de Freud, el paciente debe poder enfrentarse con el recuerdo reprimido a través

del trabajo de rememoración (esto es, el acto voluntario de recordar) con el fin de hacer evidentes las razones por las cuales lo reprime.

La transición del nivel psicopatológico al nivel social del duelo y la melancolía permite descubrir un ámbito en el que el trabajo de rememoración tiene un papel fundamental en relación con los hechos violentos que hacen parte de la vida social. A partir del psicoanálisis, el individuo enfrenta la pérdida en un trabajo conjunto de vencimiento de las resistencias que opone a la hora de recordar y una elaboración de esos recuerdos para poner de manifiesto las razones por las cuales ha producido ciertas resistencias. Podría decirse que en el nivel social eso también ocurre; las narraciones que circulan entre los sujetos traen consigo hechos aparentemente dejados en el pasado, pero que siempre repercuten en el presente. No hay que olvidar que uno de los aportes más importantes de la teoría de Freud es que el pasado constituye una experiencia de la cual no es posible escapar. Las escenas de la vida de los sujetos siempre dejan una huella en la memoria, sobre todo cuando quedan grabadas en el inconsciente. De la misma manera, en la vida social de los pueblos, las narraciones juegan el papel de recuerdos y hacen posible rescatar situaciones aparentemente olvidadas y perdidas en el tiempo.

El problema de establecer un núcleo de representaciones que puedan servir como referente para los distintos individuos que componen una sociedad aparece como una ocasión, dice Ricoeur, para la manipulación de la memoria (cfr. 2003, pp. 125-173). Cuando Ricoeur muestra que el problema de la memoria atraviesa el problema de la identidad —para lo cual recurre a los análisis de Locke— establece un espacio en el que los intereses políticos e ideológicos juegan un papel muy importante. Eso es posible, dice él, por la función que tienen los relatos dentro de las comunidades, esto es, mantener una memoria del pasado de esa comunidad. Sin embargo, los relatos siempre están mediados por aquello que los pueblos quieren resaltar de una situación, bien sea porque están atados a una ideología o bien porque tienen la función de establecer una cierta identidad en los sujetos. Además, los relatos no pueden dar cuenta de todas las situaciones del pasado simplemente porque no pueden contarlos todo al mismo tiempo. “La idea de relato exhaustivo es una idea performativamente imposible”, expresa Ricoeur (2003, p. 581). Por ello, es que las políticas de manipulación de la memoria tienen un lugar en la vida social. Forzando los términos de Freud, patologías como la melancolía y el duelo suponen una memoria selectiva y olvidadiza que permite eludir los recuerdos de un pasado doloroso.

Ya hemos visto que las resistencias que se producen en la represión de esos recuerdos tienen que ver con una sustitución del recuerdo por “otra cosa” y que por esa razón es que se origina el fenómeno de la repetición. Las narraciones del pasado atormentado de las sociedades actúan como esa memoria herida de los sujetos obsesivos. En las narraciones el pasado siempre vuelve, solo que están enmascaradas con el rótulo de escenas heroicas de algunos próceres u otras en las que las víctimas entregaron su sangre por el bien común de los ciudadanos. Si recordamos lo que se dijo antes, una de las dificultades para el analista es que el paciente nunca olvida “eso” que lo hace sufrir, pero en vista de que es incapaz de enfrentar este hecho, transforma su recuerdo en un acto de repetición que, muchas veces, está altamente disfrazado.³ En palabras de Ricoeur: “El exceso de memoria recuerda particularmente a la compulsión de repetición, de la que Freud dice que conduce a sustituir, por el paso al acto, el recuerdo verdadero por el que el presente se reconciliaría con el pasado: ¡Cuántas violencias por el mundo que sirven como *acting out* [en lugar] del recuerdo!” (2003, p. 109).

En resumen, si en el sujeto el recurso para la represión es la compulsión de repetición, en el ámbito social la idealización del pasado es el recurso de una historia oficial que trata de reprimir los eventos sangrientos sobre los cuales el Estado se funda. Según Ricoeur, en la historia oficial se “utiliza una forma ladina de olvido” cuya función es la evasión de un mal cometido en el pasado (2003, p. 582). En el fondo de la historia oficial lo que se oculta es una compulsión de no-querer saber o de negarse a “poner la cara” al hecho de que no hubo consenso y, por tanto, ni justicia ni ley en el momento en que el Estado nace. Eso es especialmente obvio cuando las narraciones están claramente atadas a la ideología de una época o una tradición. La ideología es el mecanismo a través de cual se manifiesta la compulsión de repetición o la incapacidad de recordar.

En la ideología, los hechos aparecen enmascarados y puestos en función de la legitimación de una autoridad por la vía de unas creencias que se suponen mejores que otras (no hay sino que seguir los análisis de Ricoeur en

³ Uno de los ejemplos más curiosos de Freud tiene que ver con una señora que fue constantemente abandonada por sus amantes. Pasado algún tiempo, la señora decidió que antes de ser abandonada nuevamente, sería ella la que los abandonaría. Freud señala que cuando comenzó la terapia notó que su trato hacia él era bastante despectivo. Después de avanzada la terapia, sucedió un hecho inesperado para él: justo en el momento en el que parecía haber progresado en su estado anímico y casi en el borde de la terminación de las sesiones, ella lo abandona (cfr. Freud, 1976).

L'idéologie et l'utopie para darse cuenta de los efectos que ejerce la ideología sobre la concepción implícita en la imagen que los pueblos hacen de sí). En efecto, las ideologías tienen la tarea de legitimar un orden establecido. En ese sentido, la noción de “dominación” de Weber en *Economía y sociedad* sirve para mostrar ese plus de poder que trae el discurso ideológico, cuya única pretensión es sostener la autoridad o la posibilidad de que el sujeto sea gobernado.

Del lado de la economía libidinal de las reacciones anímicas del duelo y la melancolía, y del lado del intento de una lectura de las narraciones como una forma de obsesión por el pasado que nunca se resuelve, la articulación entre los efectos de la ideología, la exhortación del pasado sangriento por la vía de una constante conmemoración de los héroes de la “historia oficial”, recuerda el circuito que va desde la represión hasta la compulsión de repetición de la que Freud se ocupó en su metapsicología. Lo que encontramos en las narraciones es lo mismo que ocurre cuando el paciente se confiesa con su analista: un conjunto de hechos dichos de tal manera que solo pretenden esconder lo que en realidad ocurrió, esto es, que el pasado es doloroso y en algunas ocasiones sangriento.

Memoria e historia

La memoria cultural podría apuntar, también, a una doble significación (Schwarzstein, 2002); por un lado, en relación a su distinción frente a la historia, entendida esta como disciplina académica que se esfuerza por mantener la fidelidad de las fuentes y por contrastar las interpretaciones en pugna con los hechos registrados. Y por el otro, en cuanto a su pertenencia colectiva, no sujeta a las variaciones individuales y aglutinando en sí misma los múltiples sentidos existenciales del pasado que convergen en la identidad social. En este mismo sentido, la memoria cultural invitaría, en su oposición a cierto realismo de la historia, a la tergiversación significativa, deliberada, pero especialmente involuntaria, que desconoce tal imprecisión en tanto veleidad excusable frente a la coherencia y significación social del relato así construido.

La direccionalidad o *teleología* de las narrativas del pasado, el sentido moral que conecta este con la legitimación o transformación del presente, es decir, el carácter ideológico del discurso genealógico, por ejemplo, constituiría, en este sentido, el signo distintivo de la memoria cultural frente a

la aspiración aséptica y purista de la historia académica, clásicamente entendida. Precisamente, la vinculación emotiva con el discurso, en el sentido de la representatividad del mito como fuerza aglutinadora y, a la vez, acto político —y no la corroboración sistemática de la factualidad histórica—, apunta a la memoria cultural como imaginario sobre el pasado y clave de la identidad colectiva:

Memoria e historia, lejos de ser sinónimos, se oponen totalmente. La memoria es la vida, siempre llevada por grupos vivos y, por eso, en evolución permanente, abierta a la dialéctica del recuerdo y de la amnesia, inconsciente a sus deformaciones sucesivas, vulnerable a todas las utilizaciones y manipulaciones, susceptible de pasar por largas etapas de latencia o súbitas revitalizaciones. La Historia es la reconstrucción siempre problemática e incompleta de lo que no está más. La memoria es un fenómeno siempre actual, un vínculo vivido con el presente eterno; la historia, es una representación del pasado. Porque es del orden de los afectos y mágica, la memoria no acepta sino los detalles que le convienen; se alimenta de recuerdos indefinidos, telescópicos, globales o flotantes, particulares o simbólicos, ella es sensible a todos los modos de transferencia, censura o proyección. La historia, en tanto operación intelectual y secular, reclama análisis y discurso crítico. La memoria instala el recuerdo en lo sagrado, la historia lo extrae de allí, lo hace prosaico. (Pierre Norá, citado en Schwarztein, 2002, p. 475)

Pero claramente esta caracterización de la historia como disciplina aséptica, incontaminada por consideraciones ideológicas de cualquier índole, no refleja con fidelidad las nuevas circunstancias del quehacer historiográfico, cada vez más consciente de sus propias determinaciones ideológicas, especialmente las que conciernen a la convencional legitimidad social de la academia como institución (Heller, 2003). De una manera creciente, la historia trasciende la verificación factual y de archivo para adentrarse en la reconstrucción de los sentidos que operan las diferentes instancias de la sociedad, y se incluye a la academia misma como escenario de poder basado en el conocimiento; precisamente este interés le conduce, como institución, a las complejas matrices de la memoria cultural, necesariamente fortuita y multifacética en las circunstancias culturales de la globalización y su heterogeneización creciente de las identidades (Bhabha, 2011). Así, el saber

histórico y la disciplina académica tienden, cada vez más, a superar las reconstrucciones preciosistas y esterilizadas del devenir social para adentrarse en la discusión política sobre los múltiples sentidos del pasado y sus efectos sobre la legitimación del presente.

De este modo, ideología y pertenencia serían constituyentes fundamentales del fenómeno de la memoria cultural, que claramente se oponen al conocimiento occidentalmente construido, este último en autocuestionamiento permanente y apelación al raciocinio individual como instancia de validación, no a la estima colectiva.⁴ La síntesis simbólica y emotivamente significativa enmarcaría los relatos sobre el pasado que pretenden legitimidad ante la memoria cultural. La superación del trauma individual, por ejemplo, en tanto incorporación del evento a una narrativa de la identidad que justifique el presente y le otorgue así sentido de futuro, *resiliencia*, implica necesariamente un entronque, explícito o tácito, del relato subjetivo con las matrices intersubjetivas de sentido; este proceso responde no a una estrategia deliberada de adecuación consciente del significado, sino, especialmente, a una actividad incorporada e inconsciente, orientada por una percepción de la significatividad intrínseca del acontecimiento frente a la experiencia vital, individual y grupal, que le sirve de trasfondo:

La memoria es un activo proceso de creación de significados. De ahí que la utilidad específica de su estudio contribuya tanto para preservar el pasado como para dar cuenta de los cambios que sufre a través del tiempo. Las distorsiones producidas por efecto de lo público sobre las memorias individuales constituyen la clave para comprender el rol poderoso que el pasado tiene sobre el presente. Construimos nuestras memorias desde el momento mismo en que experimentamos un hecho, usamos el significado de nuestra cultura para hacer que este tenga sentido. Con el paso del tiempo recordamos o reconstruimos nuestra memoria de esas experiencias, a medida que los significados públicos también cambian. Existe una constante negociación entre las experiencias y sus significados, entre memoria privada y pública. (Schwarztein, 2002, p. 477)

⁴ Occidente, en su evolución mitológica y ética, habría privilegiado el racionalismo individualista y despreciado, a su turno, el poder aglutinador del mito, que no carece de elementos racionales (cfr. Eliade, [1963] 1991).

La investigación social, entonces, crecientemente toma conciencia de sus determinantes como historia cultural y como memoria social constituida deliberadamente, exhibiendo, al menos parcialmente, los fundamentos empíricos de su lógica argumentativa (cfr. Arendt, 2006; Schwarztein, 2002). Esto puede significar, también, que la pretendida preservación valorativa de la ciencia social se encuentra profundamente cuestionada en tanto esta actualmente se ofrece como conjunto de disciplinas que no solo verifican hechos y los ofrecen a una discusión política externa y ajena, sino que, fundamentalmente, buscan reconocer su dimensión política inherente, entendida no como lucha por el poder gubernamental, sino como enfrentamiento permanente de versiones sobre la realidad, diagnósticos revestidos del prestigio científico, en los que se juega, de igual manera, su legitimidad social como institución en el presente.

Es así como la construcción social de la realidad encuentra en la academia un lugar preferente, en donde se cultiva, en apariencia conscientemente, el saber sobre el pasado y la presentación de acontecimientos para favorecer una u otra versión de la realidad, y ello porque la pretensión de “reflejar fielmente lo sucedido” —como emblema de una neutralidad, de manera optimista, ingenua— básicamente supondría una esencialidad unívoca del ingente devenir social, que carece de una ontología constitutiva y que se encuentra esencialmente abierto a las interpretaciones (Alexander, 2005).⁵

⁵ De hecho, la neutralidad valorativa weberiana (Weber, [1918] 1972) no se plantea en tanto ausencia total de valores políticos como distorsión de la investigación. Muy por el contrario, Weber aclara que el investigador histórico está ya seleccionando de entre el heterogéneo entramado de la realidad aquellos segmentos significativos para el presente, selección en la que indudablemente operan intereses ideales que orientan las inquietudes fundamentales de la ciencia social. El distanciamiento que la investigación buscaría operar es frente a las ideologías expresas que pretenden determinarle, preconciendo de antemano sus resultados como corroboración de aquellas, entendidas como “leyes universales del acontecer” que no permiten entrever significados distintos en la historia (Weber, [1905] 2003, pp. 242-290). Pero ese ejercicio de honestidad del investigador frente a las realidades escritadas no implica un desconocimiento por su parte frente al denso entramado de sentidos que enmarca el actuar humano, reconstrucción analítica privilegiada en la metodología weberiana y cuestión ésta neurálgica de la exégesis social. Muy por el contrario, un positivismo social sería, desde esta perspectiva, claramente inocuo en tanto desdeñaría los universos de significación que convierten el mundo humano en una pluralidad semántica de múltiples vertientes interpretativas.

Religión y memoria cultural

“Las religiones fueron las mayores creadoras de identidad cultural, así como los grupos étnicos y los habitantes de las ciudades, junto con sus instituciones políticas, fueron quienes se imbuyeron de prácticas religiosas. Los lugares conmemorativos, ya sean recordatorios mitológicos o históricos, deben permanecer en la memoria cultural, concretos y distintos al margen de las circunstancias” (Heller, 2003, p. 7). La religión sería, entonces, uno de los escenarios principales de constitución de la memoria cultural. En el plano existencial de la vida cotidiana, intermediado inexorablemente por consideraciones de subsistencia, el universo semántico intersubjetivo alrededor del sentido existencial que provee la religión la hace idónea para garantizar la coherencia vital requerida por la rutina diaria.

Esto equivale a decir que al ser el ámbito existencial y de los relatos culturales requisito indispensable para la existencia de la cotidianidad como usanza y costumbre significativas, la dimensión religiosa como memoria cultural constituiría un eje inherente de la existencia humana como vida, entendida no como accidente, sino como posibilidad y fundamentalmente teleología. Indudablemente, la relación significativa con el pasado colectivo constituye una modalidad de primer orden mediante la cual el universo religioso colma de sentido el presente, involucrando, especialmente, el acontecer individual dentro del marco significativo del devenir colectivo, entendido, de manera fundamental, como *destino*.

De este modo, tal como lo destacaba inicialmente Schwarzstein, las teleologías del presente se inscriben y sustentan en una concepción providencialista del pasado como necesidad y no como casualidad, lo que, sin duda, es fundamental para la incorporación existencial de las experiencias traumáticas, que por su misma naturaleza desajustan el sentido vital y hacen de este modo imposible la rutina, y la ponen, radicalmente, en entredicho. La generación de esta resiliencia, tan fundamental para la superación de los primarios anhelos de venganza (Todorov, 2000), requiere, así, del involucramiento activo del sujeto a los marcos de sentido colectivo, ya que el procesamiento individual del dolor como aprendizaje difícilmente se posibilita como mera auto-afirmación solipsista de la voluntad, corriente esta de pensamiento de fuertes resonancias occidentales. Muy por el contrario, la estructuración colectiva de la memoria individual, no como capacidad, sino como selección implícita, exhibe acentuados rasgos de pertenencia frente a

los marcos colectivos del sentido, y está fuertemente sujeta a las coyunturas de la memoria pública, ciertamente campo de campal confrontación política.

Sin embargo, es también pertinente evitar cierto determinismo social según el cual la autonomía del sujeto quedaría reducida a los intersticios de libre agencia otorgados por la colectividad, siempre orientada en torno a su propia perpetuación. Y es que cuando afirmamos que los soportes de las construcciones identitarias individuales se hallan en las matrices culturales intersubjetivas, no estamos afirmando que la pertenencia activa o la membrecía sean requisitos indispensables de la coherencia subjetiva; es posible afirmar que la estructuración cultural del sujeto reside no en una pretendida omnipresencia coercitiva del grupo, sino, especialmente, en cierta actitud fundante hacia la realidad que cobija en el carácter personal a los miembros de una comunidad, por amplias que sean las variaciones individuales. La perspectiva cultural sobre el mundo y los postulados intersubjetivos sobre la realidad se incorporan profundamente en el sujeto, especialmente en modalidades inconscientes que estructuran la significatividad de los acontecimientos vivenciados como experiencias.

La memoria cultural se juega precisamente allí, en los marcos profundamente incorporados de la religión y el sentido de la vida, no quizás tanto en la capacidad de recordar como facultad medible, y ello porque, precisamente, en este mismo sentido, el olvido significativo constituye uno de los signos distintivos de la memoria como cultura, como se verá más adelante, ya que aquel se ofrece también como silencio revelador frente a la historia, en tanto delata taimadamente categorías implícitas de selección que organizan las narrativas identitarias.

Difícilmente puede hallarse algo más propicio para ello que las categorías de sacralidad que fundan la intuición religiosa, ya que apelan, de igual manera, a las raíces profundas de la autoestima individual y de la pertenencia grupal. El aislamiento y consecuente consagración que constituyen el universo religioso como ruptura de la homogénea continuidad cotidiana (Eliade, [1963] 1991) enmarcan profusamente las pertenencias —por heterogéneas que estas, especialmente en la modernidad, sean— que sustentan los diversos constructos identitarios. Y la historia sagrada, como compilación conmemorativa de las epopeyas místicas y políticas que glorifican la identidad colectiva, ha sido uno de los mecanismos más emblemáticos y políticamente viables de la memoria cultural.

Precisamente, este ha sido el problema de la modernidad como época histórica, ya que en su intención de desestructurar los metarrelatos colectivos que enmarcan la identidad y la memoria cultural, ha abierto la puerta, con la ingenuidad derivada del optimismo entusiasta y acrítico, a las reacciones fundamentalistas que, al tramitar intransigentemente las manipulaciones históricas que construyen identidad, han cerrado esta reconstrucción del pasado a la negociación colectiva, para pasar a determinarla unilateralmente desde el poder —usualmente con intenciones de fuerte y soterrada raigambre populista.

Memoria, territorio y planeación

La historia nos demanda recordar y, aun así, en ocasiones pareciera que el olvido fuera una alternativa más deseable frente al dolor. Pero, ¿qué significa la memoria?, y ¿qué resignifica el olvido? En estas páginas pretendemos realizar una reflexión en torno a lo que significa la memoria y el olvido, en particular en cuanto se refiere a los asentamientos humanos y a la construcción de vida en comunidad. De tal manera, iniciaremos con una reflexión en torno al significado de la vida en comunidad, y a la incidencia que esta tiene para los individuos en términos de desarrollo humano y social; procederemos a indagar por el sentido y el significado de la memoria, lo que denota para la comunidad, lo que se requiere para que a través de la memoria se posibilite el ejercicio de una vida satisfactoria. Finalmente, pretendemos dar algunas alternativas a la pregunta ¿qué es el olvido?, a partir de un viro a las estructuras discursivas que en el ámbito de la vida comunitaria y de la violencia se han centrado en la memoria, pero no necesariamente entendida como reivindicación de la historia y de la particularidad de la comunidad, sino como aquella que ignora los vejámenes propios de la guerra y que, por tanto, se convierte en olvido, condenando a las víctimas, incluso, al auto-olvido.

Esta reflexión debe pasar también por las dinámicas propias de los asentamientos humanos. En tal sentido, es necesario indagar por las características sociodemográficas de los colombianos, ¿quiénes somos?, ¿en dónde vivimos?, ¿cuáles son nuestras principales características socioeconómicas, políticas y culturales? Lo anterior importa en la medida en que es a partir de reconocer nuestra particularidad que se posibilita la construcción de una identidad propia.

En términos de construcción de identidad, el significado del territorio traspasa lo meramente material para asentarse en lo subjetivo. Es decir, el territorio se constituye como una construcción cultural que responde a las distintas dinámicas existentes entre los grupos humanos que lo habitan. De tal manera, inciden en el territorio tanto sus características físicas como los significantes que entorno a este se construyen. Es en la forma de apropiación del territorio en donde radica su incidencia sobre las interacciones humanas, frente a lo que es considerado como socialmente aceptable y a factores culturales que pueden determinar la inclusión o exclusión de determinados individuos.

El territorio es, por tanto, una construcción cultural y, al respecto, es importante preguntarse por el papel del Estado en él, y por la incidencia que pueden tener las políticas públicas; de tal manera, y siguiendo a Terribilini (2001), las políticas públicas (entendidas acá como las acciones debidamente planificadas de intervención del Estado sobre el territorio) necesariamente implican una afectación a los grupos sociales existentes en ese espacio, toda vez que al ser el territorio un “producto social”, los grupos humanos se agrupan de acuerdo con sus características y en función de ellas se apropian del espacio.

De tal manera, la intervención de actores externos al territorio y a la comunidad local generará una serie de tensiones y conflictos sociales propios de las dinámicas impuestas por quienes intervienen, bien sean estos el Estado a través de las políticas públicas, las cuales tenderán a beneficiar a algunos actores al tiempo que a afectar los intereses de grupos sociales detentadores del poder previo a la intervención del Estado o, bien, actores no estatales, en cuanto al desbalance de las relaciones de poder que generaron las dinámicas sobre las cuales se construyó el territorio en particular.

Vale la pena pensar el territorio en función de la particularidad de quienes lo habitan, y no en función del modelo externo que pretende generar transformaciones que bien podrían considerarse como no-legítimas para la comunidad. Así, la intervención legítima, en este caso del Estado, debería estar mediada por el reconocimiento de las problemáticas particulares de las comunidades sobre las que pretende incidir. En la medida en que las políticas sean elaboradas en forma aislada de la realidad o del contexto, se tendrá como resultado la pérdida del carácter territorial de la política.

Es en el territorio, visto como una construcción social y no como un espacio abstracto y desprovisto de grupos sociales, donde encontramos parte

de los requisitos para la construcción de estrategias para abordar los conflictos que surgen entre los grupos humanos, que por la incidencia de factores externos, se ven conminados a abandonar su historia e identidad, y que con dificultad logran acceder a estrategias sostenibles para la reconstrucción de una historia digna de vida, que les permita seguir adelante.

¿Qué implica, por tanto, pertenecer a determinado territorio? Es necesario indagar por las condiciones de vida de quienes hacen parte de los asentamientos humanos. A nivel internacional, encontramos que Colombia ocupa el deshonroso segundo puesto como el país con la peor distribución del ingreso en América Latina; adicionalmente, hay que señalar que, según datos de la Cepal, si bien Colombia ha logrado una disminución del índice de GINI durante los últimos años, esta apenas puede considerarse moderada, aunque significativa; de tal manera, durante los últimos diez años el índice de desigualdad de GINI ha tendido a permanecer prácticamente constante para el caso colombiano, contrario a los casos argentino o brasilero, lo que tiende a ubicar a Colombia como el país con una mayor desigualdad estructural en América Latina. En efecto, durante estos diez años, Brasil ha logrado disminuir su desigualdad hasta casi equiparar a Colombia. En términos de desarrollo humano, para el 2013 ocupamos el puesto número 91 entre 186 países, lo que nos ubica en un nivel de desarrollo humano alto.

La desigualdad importa en la medida en que las diferencias existentes en términos de acceso a la riqueza y calidad de vida se ven acentuadas entre las distintas regiones colombianas, y determinan la posibilidad de reconstrucción de las vidas de poblaciones como la de las víctimas de desplazamiento forzado. Para Amartya Sen “[...] el desarrollo puede concebirse [...] como un proceso de expansión de las libertades reales de las que disfrutan los individuos” (2000, p. 9). Así, el desarrollo se asume como la posibilidad de elegir desde el territorio qué tipo de vida se quiere vivir. En tal sentido, cobra particular importancia la relación existente entre el individuo y el territorio, toda vez que es a partir de las experiencias propias de lo local que se construyen una serie de significantes y representaciones sociales, los cuales moldean, incluso, las expectativas de los individuos.

Las dinámicas locales propias del territorio dan cuenta de las capacidades de los individuos que lo habitan, así como de las potencialidades que a partir de las interacciones sociales de estos pueden existir. Así, lo local se constituye como un elemento que potencia o anula por completo la posibilidad de ejercicio de la libertad y, por tanto, de desarrollo del individuo.

De este modo, si pretendiéramos promover un espacio para la dignificación de poblaciones, como las víctimas del desplazamiento forzado, elementos como el territorio, lo local, la construcción social que respecto al hecho de ser víctimas se desarrolla en el espacio que habitan resultan determinantes para poder reconstruir su vida y seguir adelante.

Solo en la medida en que las dinámicas de las comunidades que habitan dichos territorios sean tenidas en cuenta como determinantes de la vida social y de las dinámicas de construcción de comunidad que allí se llevan a cabo, es posible hablar de convivencia pacífica, de desarrollo humano, de relaciones provechosas con el Estado, en otras palabras, de construcción de gobernanza desde el territorio. Tal es el caso de las víctimas de la violencia, quienes han tenido que enfrentar el despojo territorial. En este caso, los asentamientos humanos que las acogen no necesariamente responden a escenarios amables en los que quienes arriban puedan promover la expansión de sus capacidades. Por el contrario, resulta común el fenómeno del silencio, la decisión consiente de ocultar su propia historia a cambio de no ser señalados por la sociedad que acoge a las víctimas como tales y, por tanto, los hace proclives a ser sujetos de posibles re-victimizaciones.

Darle nombre a las cosas hace que estas sean creadas culturalmente; antes de nombrarlas, no existen en términos de reconocimiento social. El nombrar es un acto cultural que propicia el hecho de asignar una serie de roles que determinan la identidad del individuo y, sin embargo, el ser nombrado bajo un rol social que denota vulnerabilidad o al que se le adjudica cierta culpabilidad puede, por el contrario, terminar en el ostracismo social para poblaciones como las víctimas.

En el caso particular de las víctimas de la violencia, el hecho de haber sido sometidas a un evento mayor de violencia tiende a excluirlas de la sociedad en dos sentidos. Primero, debido a que se encontraban en determinado momento en una zona en la cual se desarrollaban determinadas dinámicas propias del conflicto, socialmente se les señala como parte del conflicto; es entonces bajo la teoría de los *colaboracionistas* que, según autores como Daniel Pecaú (2001), la guerra termina virando en contra de la sociedad. Bajo tal razonamiento, cualquiera podría ser una colaboracionista, cualquiera podría ser culpable.

Esta situación termina en el silencio como estrategia de defensa de los ciudadanos frente a las incoherencias del conflicto y, aun así, tal comportamiento no conduce más que a la revictimización. En este sentido, y

en consonancia con las reflexiones iniciales en torno a la memoria, una aproximación al punto de vista del psicoanálisis puede resultar útil para comprender las limitaciones para el ejercicio de la ciudadanía de las víctimas de la violencia en Colombia. Atkins comentando a Freud afirma:

De acuerdo con el psicoanálisis, cuando el ego reprime un impulso instintivo coarta su expresión directa en el inconsciente en un esfuerzo para evitar la sensación no placentera producto del conflicto entre las demandas de los impulsos y la realidad. Sin embargo, a pesar de la represión, un impulso puede continuar ejerciendo una fuerza sobre la mente consciente, y si es lo suficientemente poderoso, puede dar lugar a síntomas neuróticos. Esto es lo que ocurre, por ejemplo, en el caso de una resolución concluyente del conflicto edípico, o en el caso de trastornos postraumáticos. (2005, p. 197)

Esa pérdida de control sobre su propia vida a partir del psicoanálisis, termina asumiéndose como una represión del ego, que genera una neurosis, común en casos de estrés postraumático. ¿Podrían, entonces, las víctimas en Colombia estar sufriendo de un estrés postraumático que las incapacita para ejercer su ciudadanía? No es una pregunta que pueda resolverse en este trabajo y, sin embargo, tal hecho implicaría la generalización de la condición de neurosis en la sociedad colombiana, y se constituiría, incluso, como un problema de salud pública. Si tal situación puede generalizarse, entonces también la solución tendría que ver con el reafianzamiento de las condiciones que permiten que un individuo tenga control sobre su vida.

Un asentamiento humano que promueva la dignidad del individuo debería, por tanto, permitir el reconocimiento de cada uno de quienes lo habitan a partir de su propia historia, de una memoria que reconozca las dinámicas que han moldeado su vida, pero también del olvido que sana, la verbalización que purifica y la decisión autónoma y libre del individuo sobre su propia vida.

Conclusiones: memoria cultural, democracia y paz

El solipsismo del individuo aislado que solo sacia su sed de venganza al consumarla, física o simbólicamente en la contundente victimización y humillación de su victimario, como único medio de reconciliación con los fantasmas de un tormentoso pasado, constituye una representación de

cariz claramente voluntarista, además de una significativa contribución a la espiral de violencia, que difícilmente refleja los vaivenes de la memoria cultural, especialmente en los contextos de violencia en donde la dinámica del recuerdo se muestra altamente volátil.⁶

Tal aproximación hace parte, así mismo, de los procesos de socialización que parten de la relación del individuo y su corporalidad con el entorno, de la construcción de diversas formas de interacción con los otros y de reconocimiento del sí mismo en tal contexto. Así, los roles sociales que implican relaciones distintas con la corporalidad pueden determinar identidades con connotaciones de mayor fuerza o debilidad, como podría ser el caso de los hombres frente a las mujeres o de las poblaciones que socialmente han desempeñado labores de servidumbre, las cuales se asumen como parte de la identidad del individuo.

Así, el problema de la memoria cultural deja de ofrecerse como algo fundamentalmente externo a la conciencia del sujeto, como un simple marco narrativo con el cual este negocia sus deliberadas construcciones discursivas sobre el pasado. Muy, por el contrario, la narratividad vital de la memoria cultural se imbrica profunda y densamente en la conciencia de sí del sujeto hasta sus márgenes de sensibilidad inconsciente. De este modo, quizás, pueda hacerse más comprensible la vinculación del recuerdo —y su correlato, el olvido— con la autoestima y los núcleos de identidad individual, los cuales inexorablemente conectan con la comunidad que los soporta como referentes.

Así mismo, esta perspectiva sobre la socialización constitutiva de la subjetividad y la constante evolución contextual de sus características nos puede orientar mucho sobre la conexidad entre los relatos culturales de la memoria y la compulsión histérica por la repetición sustitutiva que experimenta el sujeto ante la inminencia del retorno del acontecimiento

⁶ Quizás, en este sentido, sea más preciso *hablar* de sujeto que de *individuo*, en tanto que la corporalidad difícilmente limita el escenario subjetivo, pleno de matrices e interconexiones, en donde la identidad se constituye y se despliega incesantemente. Posiblemente al contemplar los intersticios, invisibles, pero ingentes, de la constitución social de la personalidad (Parsons, [1951] 1999, pp. 132-161) puede más fácilmente comprenderse el profundo arraigamiento de la cultura en el sujeto, en los márgenes del inconsciente que lidian con la supuesta espontaneidad emocional íntima del ser humano. Sin un ánimo determinista, abandonar hasta cierto margen el ostracismo de la unicidad que subyace tras representaciones como el alma o el espíritu, bien puede contribuir a aceptar con mayor realismo no quizás la insignificancia existencialista de la vida como la profunda interconectividad del mundo subjetivo y de sus diversas manifestaciones.

traumático. Efectivamente, las narrativas culturales sobre el pasado doloroso que exhiben muchas comunidades evidencian una ruptura en el plano de la representación, e ilustran, con recurrencia, las dificultades que presenta el intento por incorporar el acontecimiento desencadenante a una imagen coherente de sí mismos como grupo. Entonces, la sustitución por una metáfora insistente en tanto sugestiva aparece como instancia de simbolización de un dolor que se resiste a dejar de ser presente.

Los problemas de las narrativas del desplazamiento forzado nos pondrían, de esta manera, en escena en Colombia, el procesamiento cultural del dolor y el desarraigo, aunados al destino de márgenes enormes de población que retan, en su cotidiana marginación, las narrativas nacionalistas de corte triunfalista que predominan en la afirmación identitaria de este país hastiado de la humillación internacional. Una de las mayores crisis históricas de refugiados internos por virtud de la guerra permanece aún en Colombia como un asunto culturalmente no resuelto, que amenaza con contribuir crecientemente a la polarización ideológica campante que exhibe nuestra cultura política cada vez más incapaz de trazar puentes entre diversas orillas de pensamiento.

Y quizás puede ser el Estado uno de los perpetuadores de tal incomunicabilidad social al promover intervenciones basadas en los resultados y no en los procesos de construcción de representatividad comunitaria. Precisamente en su intento publicitario basado casi exclusivamente en la efectividad y eficiencia neoliberales,⁷ la burocracia gubernamental puede estar rampantemente ignorando imaginarios y narrativas de base que no concuerdan fácilmente con las directivas de eficiencia que predominan actualmente en la gestión pública y privada. A menos que la consulta comunitaria deje de ser un mero requisito procedimental para la implementación de proyectos de intervención, la planeación social puede seguir ofreciendo los

⁷ Aunque, en este sentido, sea quizás más preciso hablar del *eficientismo* neoliberal, el cual al sacralizar a ultranza lo demostrable y lo concreto como criterio de veracidad —en una suerte de neopositivismo ideológico— ha desdeñado sistemáticamente la deliberación y la exploración de nuevas posibilidades de interpretación, *paradigmas*, que abran la puerta a imprevistas consecuencias prácticas. Bajo la crisis de los discursos omnicomprendivos que actualmente experimenta la cultura política colombiana, el neoliberalismo se ofrece rampante como resolución última de todas las retóricas especulativas y estériles, e invisibiliza sus propios márgenes ideológicos como concepción del hombre basada exclusivamente en la voluntad y una libertad hipostasiadamente concebidas. En relación con este aspecto, este *eficientismo* neoliberal, al despreciar la constitución discursiva de la razón como facultad subjetiva, no estaría haciendo justicia a sus orígenes liberales de concertación argumentativa de las diferencias.

mismos rasgos de desarraigo y externalidad de la violencia que condenaron a estas comunidades al asilo interno, situación bien lejana de la mencionada construcción de gobernanza desde el territorio.

Entonces allí puede residir el aporte de la memoria cultural a la democracia, ya que al sacrificar aquella, casi por definición la constatación sistemática de los hechos del pasado como base de la interpretación, no necesariamente desprecia la participación colectiva en la significatividad cotidiana y la re-significación de los sentidos establecidos. Aunque puede decirse que la memoria cultural ha contribuido, especialmente mediante sus distorsiones, con más facilidad a la guerra y a la intolerancia que a la paz, bien es cierto que su representatividad intrínseca, al apelar a la estructura psíquica más profunda del sujeto y no tanto a sus deliberaciones conscientes y discursivas, puede potenciar la participación directa del sujeto y no la delegación permisiva de sus capacidades. Ello puede abrir la puerta para que esa emotividad de la guerra se transmute no tanto en paz como en conflicto (Simmel, 1927), es decir, de la violencia directa, física y simbólica a la competencia mediada por consideraciones de valor distintas, descentradas del triunfo a ultranza.

Y en este mismo sentido, el mencionado olvido, más que como decisión como imprevisión, como devenir, constituye también un eje importante de esa resiliencia, ya que la otorgación de sentido a la vida cotidiana requiere, como dijimos anteriormente, de la estabilidad de los marcos culturales de significación y la incorporación a estos de las experiencias, especialmente en la forma *episodios* de una narración providencialista que garantice la direccionalidad intrínseca de las experiencias, de manera que el silencio frente al dolor pueda también evidenciar no tajantemente una ausencia como una intimidad, presente en tanto fundida con el talante vital como carácter distintivo, individual y colectivo.

Ello, sin duda alguna, puede orientar mucho en lo que respecta a los dilemas del perdón que enfrenta una sociedad que lidia con un conflicto secular, en la medida en que, como lo insiste Todorov (2000), la literalidad del recuerdo permanente puede camuflarse fácilmente como supuesta garantía de la verdad histórica y, de ese modo, inocuamente revivir, con potenciales claramente publicitarios e ideológicos, dolores viejos ya incorporados autónomamente por las víctimas en sus propias vidas, fenómeno este bastante frecuente en el entusiasmo de los sectores ilustrados que luchan contra la amnesia colectiva promovida por el posconflicto de derecha.

Para superar este falso dilema, como elocuentemente nos sugiere Todorov con la *memoria ejemplar*, habría que reconocer las potencialidades creativas y críticas de la memoria cultural frente a las intenciones minuciosas de una historiografía academicista poco reflexiva, tanto en las distorsiones expresas que aquella memoria introduce frente al material vivido como, especialmente, en los elocuentes silencios que denotan profundas e íntimas reconstrucciones de sentido vital en actores tan fuertemente golpeados por la vida; es allí donde encontraremos las bases para la tan anhelada paz.

Referencias

- Alexander, J. (2005). Pragmática cultural: un nuevo modelo de performance social. *Revista Colombiana de Sociología*, 24, 9-67.
- Arendt, H. (2006). *Eichmann en Jerusalén. Un estudio sobre la banalidad del mal*. Madrid: De Bolsillo.
- Atkins, K. (2005). *Self and Subjectivity*. Malden, MA, USA: Blackwll Publishing.
- Bastián, J. P. (2004). Protestantismo y comportamiento económico en América Latina: la tesis weberiana puesta a prueba en Costa Rica. *Revista Colombiana de Sociología*, 22, 69-84.
- Bhabha, H. K. (2011). El entre-medio de la cultura. En S. Hall y P. Du Gay (Eds.), *Cuestiones de identidad cultural* (pp. 94-106). Buenos Aires: Amorrortu.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal). (2012). *Panorama social de América Latina*. Recuperado de <http://www.eclac.org/publicaciones/xml/5/48455/PanoramaSocial2012DocI-Rev.pdf>
- Eliade, M. [1963] (1991). *Mito y realidad*. Barcelona: Labor.
- Fernández, S. (2005). *Investigación de la paz y los derechos humanos desde Andalucía*. Granada.
- Freud, S. (1976a). Duelo y melancolía. En *Obras completas* (vol. V). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1976b). Recordar, repetir, reelaborar. En *Obras completas* (vol. IV). Buenos Aires: Amorrortu.
- Guzmán Martínez, V. (septiembre-diciembre de 2000). Saber hacer las paces. Epistemología de los estudios para la paz. *Convergencia*, 7(23), 49-96.
- Heller, A. (2003). Memoria cultural, identidad y sociedad civil. *In=daga*, 1, 5-17.
- Muñoz, F. A. (Ed.). (2004). *Manual de paz y conflictos*. Granada.
- Muñoz, F. A., Herrera Flores, J., Molina Rueda, B. y Sánchez Ortega, F. (septiembre-octubre de 2003). Crisis social y trauma: perspectivas desde la historiografía

- cultural colonial. *Anuario colombiano de historia social y de la cultura*, 2, 63-95.
- Parsons, T. [1951] (1999). *El sistema social*. Madrid: Alianza.
- Pecaut, D. (2001). *Guerra contra la sociedad*. Bogotá: Editorial Planeta.
- Ricouer, P. (2003). *La memoria, la historia, el olvido*. Madrid: Editorial Trotta.
- Schwarzstein, D. (2002). Memoria e historia. *Desarrollo económico*, 42(167), 471-482.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Bogotá: Editorial Planeta.
- Simmel, G. (1927). *Sociología. Estudio sobre las formas de socialización. Tomo IV: La Lucha*. Madrid: Revista de Occidente.
- Taussig, M. (2002). *Chamanismo, colonialismo y el hombre salvaje*. Bogotá: Editorial Norma.
- Terribilini, S. (2001). *Fédéralisme, territoires et inégalités sociales*. París: L'Harmattan.
- Todorov, T. (2000). *Los abusos de la memoria*. Buenos Aires: Paidós.
- Weber, M. ([1905] 2003). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Weber, M. [1918] (1972). *El político y el científico*. Madrid: Alianza.

La dimensión territorial del ser. Escenarios para la paz: un país, una universidad

María Isabel Tello Fernández

Hermano Diego Andrés Mora Arenas, Fsc.

Janiel David Melamed Visbal

Presentación

El presente documento es el resultado del trabajo interdisciplinario desarrollado en el marco de las dinámicas promovidas por la Vicerrectoría Académica y la Coordinación de Currículo de la Universidad de La Salle, tendientes a la consolidación de un trabajo de reflexión permanente, desde el quehacer docente, investigativo, de gestión y de extensión, a través del cual se consoliden líneas de pensamiento caracterizadas en el Proyecto Educativo Institucional (PEUL), se sienten bases para las escuelas de pensamiento de la Universidad y se avance en la consolidación de una verdadera y cotidiana cultura del quehacer inter y transdisciplinario.

En la primera fase del trabajo (año 2012) el ejercicio de las escuelas de pensamiento se desarrolló de manera particular en el seno de las facultades. Derivado de este, se produjo una publicación que posibilitó, en cada caso, plantearse preguntas sobre los intereses, el perfil y el devenir del pensamiento sobre los campos de estudio de las facultades y sus programas. En el trabajo del año 2013 se han orientado las acciones al quehacer inter y transdisciplinario. Es así como los grupos se conformaron por temas, problemas o campos de interés, con la participación de profesores provenientes de diferentes facultades y, así, de diferentes campos disciplinarios.

Para el caso de ser y territorio, se agruparon tres profesionales del campo de las ciencias sociales y las ciencias sociales aplicadas, como la filosofía, el derecho, las ciencias políticas y las ciencias del hábitat. Los puntos de

encuentro en torno a la dimensión territorial de la existencia humana posibilitaron espacios para las especificidades, pero, sobre todo, para las sintonías en torno al carácter territorial del “ser humano”. A partir de esta idea base, se perfiló el carácter de esta condición territorial en la historia del conflicto colombiano y, en particular, en el momento histórico que atraviesa el país, en el cual la paz como toda condición inherente a la humanidad se expresará de manera tangible e intangible en las formas y modos de ser en el territorio. Estas dos ideas dieron cuerpo al cuestionamiento sobre el papel de la universidad colombiana en la formación de ciudadanos, que, desde diversos perfiles disciplinares, aporten a la sostenibilidad de un nuevo modelo de sociedad, ávida de construir escenarios para la paz. Así, la Universidad de La Salle, desde su PEUL y su enfoque formativo lasallista (EFL), se plantea preguntas sobre su condición territorial, en pro de una formación integral para la convivencia social.

Ideas iniciales: los conceptos estructurantes

El hábitat humano es el resultado de la interacción del hombre y la naturaleza, la cual pasa por la mediación que las necesidades, las dimensiones y los sistemas de pensamiento del primero imponen a la relación grupos humanos-entorno natural. La conformación o, si se quiere, la construcción del hábitat humano tiene realización en la consolidación del “lugar creado”: del *territorio habitado*. Este “el territorio habitado, es”, existe, en cuanto se construye física y simbólicamente, lo que implica la integralidad del ser humano y de las relaciones axiológicas que tiene con absolutamente todo lo que lo rodea: otros seres, objetos, contextos y situaciones (Yory, 1998, p. 47).

Esta triple condición de integralidad, complejidad y sistemicidad ha moldeado el hábitat humano en sus entornos urbanos y rurales, y ha sentado las bases para la construcción de una memoria y así de una identidad: de un “sentido del lugar”. La comprensión del hábitat humano urbano y rural, es decir, de los territorios que históricamente hemos habitado; el reconocimiento y la reflexión sobre los problemas que en y desde él se dan, y la intencionalidad de actuar en este: intervención cualitativa y cuantitativa (inmaterial y material), que busca el desarrollo humano e integral y, así, el mejoramiento en la calidad de vida de las personas desde su identidad territorial; deberán ser acciones que se fundan en una valoración multidimensional y transdisciplinar.

Territorio y hábitat humano

En la actualidad y en diversos ámbitos territoriales (locales, regionales, nacionales e internacionales) los problemas del hábitat humano, entendidos de manera holística desde la doble condición: espacio-tiempo/territorio-memoria, y abordados desde enfoques interdisciplinarios y desde propuestas o intervenciones transdisciplinarias, han llevado a los profesionales de casi todas las disciplinas a cuestionarse sobre la sustentabilidad de las relaciones entre el ser humano y los territorios que este habita: los territorios habitados.

Desde los campos de estudio de las ciencias sociales y de las ciencias sociales aplicadas (ciencias económicas, jurídicas, políticas, humanas y del hábitat, entre otras), así como en su ejercicio profesional, estos cuestionamientos han alcanzado dimensiones que dan cuenta de las condiciones del subsistir y del trascender humano; es decir, de una comprensión de la relación ser humano-territorio, que comporta dos dimensiones: una física, material y cuantitativa y una metafísica, inmaterial y cualitativa (Norberg Schultz, 1980).

Es por esto que el habitar humano, y su consecuente realidad: el hábitat humano, será un fenómeno que no se puede entender solo desde la noción de resultado de la relación entorno natural, especie humana y necesidades propias del subsistir (como la alimentación, el cobijo, la integridad física y la reproducción de la especie), sino también desde la complejidad simbólica que signa el carácter de la relación territorios y sociedades, generando procesos de apropiación diversos y, así mismo, identidades expresadas de manera material e inmaterial en los modos y formas del ser humano en y desde el territorio: necesidades del trascender (Yory, 1998, p. 101).

Lo que múltiples autores denominan el *sentido del lugar* (Norberg Schulz, 1980 s. f., p. 4) es fundamental para comprender aspectos propios de la trascendencia humana: la consciencia del ser humano (Heidegger, 1993); lo cual se funda en la construcción del sentido colectivo de identidad; la construcción de proyectos colectivos; la conexión psicológica, espiritual, física y simbólica de la comunidad entre sí y con el lugar; la memoria y la historicidad, y el sentido de pertenencia y arraigo.

Conjugación ser, territorio e identidad

La preocupación por el sentido del hombre, por su existencia y devenir, ha estado presente en todas las culturas, desde la Antigüedad e, incluso, desde antes —en el contexto de las culturas primitivas— hasta nuestros días. Esta preocupación por la existencia, el existir, de la sociedad humana como materia de estudio está ligada indivorciablemente al sentido del habitar. Según el filósofo alemán Martín Heidegger, el habitar es una condición propia del “*ser*” humano en el mundo (1993).

Se es humano al hacer conciencia de la propia existencia, pero, sobre todo, de la colectiva: *la coexistencia*. Esta conciencia se fundamenta en el momento en que cobran sentido la identidad individual y social, identidades que, de otra parte, se entienden en función de la identificación con el lugar (*identidad con el lugar*), es decir, de la pertenencia al lugar donde el ser humano (individuo/sociedad) se ubica en el mundo (Yory, 1998, p. 11).

El sentido del lugar habitado por el hombre, desde las relaciones físicas y psicológicas (funcionales y simbólicas) que este construye en y con el espacio, con su hábitat, se evidencia con los modos y las formas del habitar humano, y con las expresiones tangibles e intangibles que como seres humanos realizamos. Hablamos aquí de todo constructo humano (patrimonio cultural), producido como respuesta o reacción ante necesidades o motivaciones de orden físico-biológico y de orden simbólico-espiritual. Las primeras, las asociamos con las necesidades del subsistir y las segundas con las necesidades del trascender. La conjugación de ambas da cuenta de nuestra condición humana.

Entonces, como diría Christian Norberg Shulz (1980), el hombre habita los lugares que mora. Morar implica ubicarse en el espacio territorial gracias a la caracterización del espacio-territorio-lugar. Morar implica localizarse en un espacio, en el que se hace posible orientarse y, por tanto, identificarse. Morar requiere de referentes físicos y simbólicos que, además de identificar y significar los lugares, los localiza, los asegura, proporcionando certezas y seguridades, eliminando las incertidumbres e inseguridades. El lugar que se habita y se mora es el espacio-territorio donde se viabiliza la construcción del “lugar” que asegura la vida y la trascendencia de esta: del hogar heredado y legado. Estas dos funciones, orientación e identificación y significación y trascendencia, permiten al hombre reconocerse existencialmente como ser terrenal y trascendental, hacer consciente su condición de especie terrestre, sentirse parte del lugar: localizado, identificado y significado (Morin, 2001, p. 96).

Desde que el hombre como especie terrestre habitó, el sentido de orientación y significación ha sido una constante en los procesos de caracterización y así de identificación con el lugar. La orientación-identificación está dada en función de referentes físicos y simbólicos que, en la mayoría de los casos, están condicionados por la relación directa con la estructura natural de soporte o el medio ambiente,¹ esto es, *el espacio*, y con la memoria e historicidad, *el tiempo*. Estos procesos de orientación y de identificación física y simbólica con el lugar han sido plenamente desarrollados por todas las culturas desde la Antigüedad. Somos seres en el territorio y es en él y desde él que, como afirma Morin, nuestra triple condición: ser individual, ser social y ser terrenal se realiza. Esta realización dignificará o no la vida de los individuos, de los colectivos y de la humanidad por extensión.

Territorialización del conflicto y territorialización de la esperanza

La relación con-natural entre territorio, ser, seguridad y bienestar, desarrollada anteriormente, en el contexto colombiano resulta notoria desde la lógica de una historia signada por un complejo conflicto armado. Es por ello que la Universidad de La Salle posibilita espacios de estudio frente al desarrollo humano, integral y sustentable, que para este caso convocan la reflexión sobre la condición territorial del “ser” colombiano desde la perspectiva de valores inherentes a la dignidad y al sistema de principios institucionales. Se privilegia, así, la implementación de actividades que permitan, desde una perspectiva institucional, llevar a la práctica educativa herramientas que posibiliten al ser humano desarrollarse de manera integral y con clara conciencia de los compromisos frente a la sostenibilidad.

Conflicto armado y territorio

La complejidad del conflicto armado resulta evidente, tras examinar las múltiples circunstancias que lo conforman, su prolongada duración, la diversidad de sus principales actores armados, las implicaciones sociales frente a sus

¹ Esta noción de la relación de la especie humana con el lugar, a partir de su identificación con este, dada por referentes físicos y simbólicos que permiten localizarse y orientarse y que históricamente han estado ligados a las características de la naturaleza o medio ambiente nos remite a una relación ecológica de la especie humana y su entorno.

actos de violencia y la manera como ha evolucionado a lo largo de la historia. Durante este largo periodo de violencia, los protagonistas armados del conflicto han variado tanto en la ideología en que basan su accionar como en sus modos de operación, su capacidad operativa, la motivación de sus actos y los escenarios en que despliegan sus acciones. Sin embargo, el común denominador de los diversos grupos armados ilegales puede centrarse en la huella indeleble de violencia, dolor y sufrimiento que han hecho padecer a la sociedad civil colombiana.

En un país donde la presencia del Estado ha sido característicamente débil, y donde se ha generado una guerra interna con múltiples frentes de batallas, la población civil atrapada en el fuego cruzado es la que termina siendo, a menudo, objeto de ataques deliberados por la supuesta “colaboración” a los bandos en pugna. Distintas organizaciones de derechos humanos culpan a los paramilitares por masacres, desapariciones forzadas, casos de tortura y desplazamiento forzado. Por otro lado, los grupos rebeldes cometen hostigamientos a poblaciones, asesinatos, secuestros y extorsiones, y aun el propio Estado ha reaccionado brutalmente no solo contra los grupos rebeldes, sino también contra la población civil en las zonas de mayor complejidad rural del país (Imbusch, Misse y Carrión, 2011, p. 109).

En este escenario de terror y violencia, la condición de víctima ha abarcado a amplios sectores de la sociedad civil colombiana, incluyendo a niños y jóvenes, campesinos, docentes, políticos, dirigentes sindicales, líderes civiles, periodistas y autoridades municipales, entre otros, todos han sido víctimas de actos que encarnan hechos violatorios de los derechos humanos y del derecho internacional humanitario.

Así mismo, las actuaciones de violencia de los distintos grupos armados, sean de izquierda o de derecha, o de los organismos de seguridad del Estado, incluyen asesinatos, falsos positivos, masacres, secuestros y desplazamientos forzados, en los cuales es la población civil la que paga el precio más elevado. Esta coyuntura marca lo crónico y lo complejo del conflicto armado colombiano, teniendo en cuenta que en el periodo de tiempo comprendido entre el año 1990 y el año 2000 hubo 26.985 asesinatos de civiles relacionados con el conflicto armado, mientras que en el mismo periodo de tiempo, 12.887 personas murieron como resultado de acciones bélicas relacionadas con enfrentamientos entre los actores armados. Todo esto indica una cruda realidad de violencia, como lo muestra la elevada tasa de homicidios de la época (92 por cada 100.000 habitantes), una de las más altas del mundo (Arias, 2010, p. 35).

En este sentido, Pizarro (2009, p. 139) afirma que en el conflicto colombiano, al igual que en el resto de conflictos armados del mundo, la desproporción de muertes entre civiles y combatientes es de alrededor el 80%, y aduce que la victimización de la población civil en el caso colombiano se dio en mayor medida debido a la feroz rivalidad entre paramilitares y guerrilleros por el control territorial de las regiones, y por el hecho de que ambos actores armados identificaban a la población civil donde operaba su adversario como parte esencial de la infraestructura de apoyo del enemigo.

El accionar violento de estos grupos armados frente a la población civil es, en parte, consecuencia de la falta de presencia estatal que durante mucho tiempo imperó en zonas rurales y apartadas de los grandes centros de poder urbano. Esta coyuntura permitió a los grupos armados ilegales llenar el vacío institucional y garantizar el ejercicio de una autoridad paralela, que era justificada por medio del uso de la violencia y que consentía innumerables violaciones a los derechos de la población civil, que no solo consistían en asesinatos y ajusticiamientos, sino también en el desplazamiento forzado de muchos habitantes de estas regiones.

Victimización territorial

Como resultado de lo anterior, el país ha evidenciado una dolorosa y profunda victimización que presenta una relación directa entre el ser y el territorio, pues en muchos casos las víctimas del conflicto sufren pasivamente de una apropiación ilegal de sus tierras, el destierro de sus lugares de origen y el despojo de su dignidad ante la incapacidad de obtener una reparación de los daños materiales, económicos y morales sufridos en el conflicto. En este punto, vale la pena resaltar que el desplazamiento es considerado como un evento catastrófico, ya que los desplazados sufren la vulneración de derechos fundamentales, como el derecho a la integridad física, a la libertad y al libre desplazamiento; a la alimentación, vivienda, educación y salud; así como derechos de carácter colectivo y cultural referidos a la memoria y a la construcción de identidad. El éxodo masivo de personas hacia áreas urbanas incrementa la pobreza, compromete aún más la calidad de vida como consecuencia del hacinamiento, el desempleo, la baja productividad y el aumento de inseguridad social y la delincuencia (Arias, 2010, p. 140). Si bien es difícil cuantificar de manera exacta el número total de individuos

en situación de desplazamiento forzado,² para finales del año 2011, cerca de cinco punto seis millones de personas se encontraban en una situación de desplazamiento interno en América Latina como resultado directo de conflictos armados, violencia criminal o violaciones a los derechos humanos. La mayoría de estos individuos, en situación de desplazamiento, correspondían a desplazados colombianos y, aunque los números varían según la manera de entender el fenómeno, según los mismos datos aceptados por el Gobierno nacional a septiembre de 2011 se reconocía la existencia de cerca de tres punto nueve millones de desplazados, mientras que la Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento (Codhes) estimaba que el número de desplazados superaba la cifra aceptada por el Gobierno y llegaban a cinco punto tres millones de personas (IDMC, s. f.).

Estas circunstancias son naturales y afines a las crueles prácticas que impone la lógica de la guerra, dado que los grupos armados ilegales usan la violencia como herramienta para lograr la sumisión y adherencia de la población civil y, por ende, lograr un control social y territorial de una región en particular. Esta homogenización política trae consigo no solo un intento de regulación social, sino también la posibilidad de que los grupos armados ilegales se conviertan en un protoEstado.

El número elevado de víctimas por actos de violencia y desplazamiento, sean estas resultado del despojo, la usurpación o el abandono, ha dejado un registro de desconfianza palpable en gran parte de la sociedad civil colombiana frente a la capacidad estatal de protección a los derechos humanos (Rodríguez *et al.*, 2006, p. 98). Sin duda, esta realidad de victimización repercute en los niveles de desarrollo del país, la cual, adicionalmente a estas circunstancias, presenta una compleja realidad en términos de territorialidad, con una profunda fractura geográfica entre regiones, acompañada de una evidente falta de aprovechamiento del mayor número de tierras productivas del país y de múltiples conflictos sociales y de violencia. Se sostiene, entonces, que en Colombia existe una relación causal entre el despojo de tierras y la presencia de grupos armados ilegales, puesto que su interés por

² Es importante mencionar que la Ley 387/97, en su artículo 1º, denomina desplazado a: “Toda persona que se ha visto obligada a migrar dentro del territorio nacional, abandonando su localidad de residencia o sus actividades económicas habituales, porque su vida, integridad física o libertad han sido vulneradas o se encuentran directamente amenazadas debido a la existencia de múltiples situaciones como son: conflicto armado interno, disturbio o tensiones interiores, violencia generalizada, violaciones masivas de los derechos humanos u otras circunstancias emanadas de las situaciones anteriores que puedan alterar el orden público”.

ejercer control territorial se entiende como estrategia para el desarrollo de zonas de cultivos ilícitos o como parte de su expansión militar.

La falta de acción del Estado frente a los derechos ciudadanos generó las condiciones propicias, junto a otros factores, para la concepción de un conflicto que se fue acrecentando, complejizando y profundizando a lo largo de más de cuarenta años. Queda claro que en el actual escenario del conflicto y la paz en Colombia, el Estado deberá garantizar la protección de los derechos territoriales de todos los ciudadanos y, en particular, de aquellos que siendo víctimas del conflicto armado han visto vulneradas sus posibilidades de ser y habitar en el territorio.

Una universidad que piensa la paz desde el territorio

Como ya se ha visto, el análisis (reconocimiento y valoración integral) del territorio resulta indispensable para la comprensión de la estructura actual de la conformación socioespacial colombiana, así como para la construcción de un proyecto de nación que oriente la construcción productiva de futuro. La Universidad de La Salle ha venido realizando en su Cátedra Institucional Lasallista algunas aproximaciones a las cartografías para la paz. Tal es el caso del presente año, en el que se ha recuperado el concepto de territorio desde una mirada crítica y capaz de aportar a la comprensión del fenómeno del conflicto armado, desde aproximaciones alternativas y emergentes: inter y transdisciplinarias.

Consideraciones sobre territorio

Entonces, ¿por dónde iniciar? De acuerdo con Montañez y Delgado (1998), un análisis en este sentido debería incluir las siguientes consideraciones:

- Toda relación social tiene ocurrencia en el territorio y se expresa como territorialidad. El territorio es el escenario de las relaciones sociales y no solamente es el marco espacial que delimita el dominio soberano de un Estado.
- El territorio es un espacio de poder, de gestión y de dominio del Estado, de individuos, de grupos, organizaciones y de empresas locales, nacionales y multinacionales.

- El territorio es una construcción social y nuestro conocimiento de este implica la comprensión del proceso de su producción.
- La actividad espacial de los actores es diferencial y, por tanto, su capacidad real y potencial de crear, recrear y apropiar el territorio es desigual.
- En el espacio concurren y se sobreponen distintas territorialidades locales, regionales, nacionales y mundiales, con intereses distintos, con percepciones, valoraciones y actitudes territoriales diferentes, que generan relaciones de complementación, de cooperación y de conflicto.
- El territorio no es fijo, sino móvil, mutable y desequilibrado. La realidad geosocial es cambiante y requiere permanentemente de nuevas formas de organización territorial.
- El sentido de pertenencia e identidad; de conciencia regional; al igual que de ejercicio de la ciudadanía y de acción ciudadana, solo adquieren existencia real a partir de su expresión de territorialidad. En un mismo espacio se sobreponen múltiples territorialidades y lealtades (Montañez y Delgado, 1998).

Con estas consideraciones, resulta pertinente clarificar lo que se entiende por territorio. Giménez (1996) recuerda que el término territorio (del latín *terra*) remite a cualquier extensión de la superficie terrestre habitada por grupos humanos y delimitada, o delimitable, en diferentes escalas: local, municipal, regional, nacional o supranacional. Se trata del espacio estructurado, es el objetivo estudiado por la geografía física, y es representado (o representable) cartográficamente (Giménez, 1996, p. 10).

De igual forma, se sabe que el territorio así evocado está lejos de ser un espacio “virgen”, indiferenciado y “neutral”, que solo sirve de escenario para la acción social o de “contenedor” de la vida social y cultural. En otras palabras, se trata siempre de un espacio valorizado, ya sea instrumentalmente (bajo el aspecto ecológico, económico o geopolítico) o culturalmente (bajo el ángulo simbólico-expresivo). En efecto, continúa Giménez, “el territorio solo existe en cuanto ya valorizado de múltiples maneras: como zona de refugio, como medio de subsistencia, como fuente de productos y de recursos económicos, como ‘belleza natural’, como espacio de una memoria colectiva o como símbolo de identidad socio-territorial, entre otras” (Giménez, 1996, p. 11).

Entonces, se puede aseverar, que la valorización del territorio no se reduce a una apreciación meramente subjetiva o contemplativa, sino que adquiere también el sentido activo de una intervención sobre el territorio para mejorarlo, transformarlo y enriquecerlo. Es aquí cuando adquiere sentido la expresión “fabricación” del territorio en su acepción más amplia, esto es, en su interrelación con la cultura.

Para desarrollar de manera explicativa estas ideas se plantea lo siguiente: establecer una conexión entre cultura y territorio implica una puntualización mínima sobre la primera. El mismo Giménez define la cultura como “pautas de significados”. En esta perspectiva, la cultura, como dimensión simbólica-expresiva de todas las prácticas sociales, incluiría tanto las matrices subjetivas como sus productos materializados en forma de instituciones o artefactos (Giménez, 1996, p. 12). De esta articulación se deducen al menos tres posibilidades de comprensión:

- Al constituirse el territorio como un espacio de inscripción de la cultura, es, a su vez, una de sus formas de objetivación. En otras palabras, cualquier elemento de la naturaleza antropizado o transformado por el ser humano debe considerarse como un bien cultural y, por ende, como forma objetivada de la cultura.
- Una segunda comprensión del territorio puede entenderse como marco o área de distribución de instituciones y prácticas culturales espacialmente localizadas, aunque no intrínsecamente ligadas a un determinado espacio. Tal es el caso de las pautas de comportamiento, las vestimentas típicas y los rituales de la vida, entre otras.
- Finalmente, una tercera dimensión del territorio resulta aún más compleja; al apropiarse subjetivamente como objeto de representación y de apego afectivo, y como símbolo de pertenencia institucional, los sujetos interiorizan el espacio integrándolo a su propio sistema cultural. Con ello se pasa de una realidad territorial externa a una interna o invisible. De esta forma, aun cuando se abandone físicamente un territorio, no se pierde la referencia simbólica y subjetiva de este a través de la comunicación a distancia, la memoria y el recuerdo. En síntesis, esta dimensión del territorio está directamente relacionada con los procesos identitarios.

La universidad como territorio para la coexistencia

Con estas implicaciones sobre el territorio y la cultura, resulta, al menos sugerente, que la universidad se plantee algunos interrogantes tanto por su constitución interna como territorio —en el cual coexisten diversidad de sujetos, intencionalidades, poderes, normativas— como por su interrelación y yuxtaposición con otros territorios más amplios, como paso previo a preguntarse por su aportación fáctica a la sociedad. En otras palabras, una correcta comprensión y aceptación de los territorios —en plural— permite entender que el conflicto es connatural a la convivencia humana, y que es desde su adecuado conocimiento y gestión donde la discusión sobre las paces —también en plural— adquiere sentido.

En el caso particular de la Universidad de La Salle, el PEUL contempla, en los denominados procesos articuladores de la praxis universitaria, una gestión dinámica del conocimiento, que no se construye y produce para la institución, sino, ante todo, para ser transferido a la sociedad. Es en este contexto donde la expresión “democratizar el conocimiento” adquiere sentido y, de igual manera, una investigación con pertinencia social queda plenamente justificada. Dicho de otra forma: al proyectarse a la comunidad —o territorio ampliado— con el ánimo de ofrecer procesos de análisis y transformación, la Universidad entiende también que los beneficiarios de su acción participan de manera dinámica e incluyente, esto es, siguen siendo y habitando en su territorio, con la consecuente generación de relaciones de reciprocidad. En última instancia, es una Universidad que educa porque aprende.

Sin embargo, la argumentación no termina allí. Schneider recuerda que otra característica de los territorios es que son dinámicos y laxos:

Como relaciones sociales proyectadas en el espacio, los territorios pueden desaparecer aunque los espacios correspondientes (formas) continúen inalterados. Esta situación sugiere la existencia de territorialidades flexibles, que pueden ser territorios cíclicos, que se presentan periódicamente o pueden ser territorios móviles como los sugeridos por Sack (1986). (Schneider, 2006)

Y tal concepto tiene una directa relación con los procesos identitarios:

[...] se puede avanzar para la comprensión de la identidad, si existe el sentimiento de pertenecer a lo local y la comunidad, que no se refiere solo al lugar pero si al contexto general de forma más amplia. A través

de esa comprensión, se puede llegar a la conciencia social de esos actores, intentar entender cuál es la concepción que los individuos tienen de la realidad en que viven. (Schneider, 2006)

De esta forma, resulta pertinente preguntarse cómo se concibe la universidad, es decir, si se piensa como un territorio estático, en el cual el proceso de formación está claramente centralizado y subordinado a las intencionalidades del currículo, o si, por el contrario, se entiende que en su territorio se entremezclan sujetos, historias, saberes y poderes, y, en este sentido, su identidad no es un proyecto acabado, sino en continua construcción, ya sea porque los sujetos que la habitan son siempre cambiantes o porque la institución, a través de sus espacios académicos, quiere generar un propio proceso de cambio en las personas.

Un ejercicio de interés para generar ideas de reflexión sobre la condición territorial de la Universidad de La Salle, espacio construido desde el subsistir (condición funcional) y el trascender (condición humana y cultural), y desde su dinámica temporal en el sentido amplio de la memoria, del devenir cotidiano del presente y de la visión prospectiva de futuro, será el de revisar los principios que en este trabajo se han expuesto para comprender la complejidad de la construcción física y simbólica del territorio habitado, la construcción política e ideológica de este como proyecto social e ideológico, y cómo estos se realizan o no en el “territorio universitario lasallista” (tabla 1).

Tabla 1. Primer ejercicio de reflexión sobre la condición territorial de la Universidad de La Salle

Parámetros conceptuales	Categorías tangibles e intangibles de análisis en el “territorio universitario lasallista”	
	Del subsistir (lo funcional)	Del trascender (lo sociocultural)
Principios definidos en el texto		
Territorio en sí mismo como espacio de inscripción de la cultura, que es, a su vez, una de sus formas de objetivación. Así, cualquier elemento de naturaleza antropizada o transformada por el ser humano debe considerarse como un bien cultural y, por ende, como forma objetivada de la cultura.	La universidad como hecho físico que se expresa en un conjunto de lenguajes arquitectónicos (edilicios y de conjunto) que han caracterizado en el tiempo a una forma de ser espacial del lasallismo (ver sedes).	La universidad como espacialidad para la intangibilidad de un proyecto educativo, que expresa un sistema de principios y valores consignados en una ideología y así en un proyecto institucional (ver PEUL).

Continúa

Parámetros conceptuales	Categorías tangibles e intangibles de análisis en el “territorio universitario lasallista”	
Territorio como marco o área de distribución de instituciones y prácticas culturales espacialmente localizadas, aunque no intrínsecamente ligadas a un determinado espacio (vestimentas típicas y rituales de la vida, entre otras manifestaciones).	Universidad expresada en lugares para modos de ser del aprendizaje, la enseñanza, la investigación, la gestión, la extensión, el deporte, la administración, la alimentación, entre otras actividades.	Universidad como escenario en el que se expresan y manifiestan, de manera estética y simbólica, formas y modos de ser de la colectividad lasallista, de colectividades diversas y de individualidades, las cuales conviven en comunidad.
Territorio como objeto de representación y de apego afectivo, y como símbolo de pertenencia institucional; los sujetos interiorizan el espacio integrándolo a su propio sistema cultural. Se pasa de una realidad territorial externa a una interna o invisible. Así aun cuando se abandone físicamente un territorio, no se pierde su referencia simbólica y subjetiva a través de la memoria.	Universidad como espacio físico de convivencia, que se transforma en extensión de la vida personal de cada miembro de la comunidad académica, por ello constituye, desde cada momento cotidiano, un continuo histórico que genera identidad y, así, memoria.	Universidad como dimensión cultural, política y simbólica de la sociedad, en general, que construye identidad en el tiempo, por lo que representa parte fundamental de la memoria de cada uno de los miembros de su comunidad y de la sociedad.

Fuente: elaboración propia, profesora María Isabel Tello Fernández.

Como se puede ver, aproximarse a conceptos como el territorio y la cultura supera los intentos de instrumentalización política. El territorio no solo se posee o se habita, también se construye, como se enuncia al inicio de este trabajo, con el conocimiento y el respeto a la voluntad de todos los que conviven en él. Solo cuando se comprenda esta condición y se establezcan compromisos frente a ella, entonces será posible la paz, la justicia y el progreso. Y únicamente de esta manera, la universidad retomará su inspiración fundacional, que no es otra más que ser un territorio habitable para todos.

A manera de conclusiones

La condición territorial del ser humano, y desde ella, la territorialidad construida como objetivación cultural de las comunidades es, en esencia, además de una condición fenomenológica inherente al “ser humano”, una dimensión simbólica, estética, política y, si se quiere, ecológica.

Así, el ser territorial implica deberes y derechos, estos últimos son inherentes a la dignidad de la vida y a la sostenibilidad de cualquier sociedad. Por ello, el Estado, conformado por todos los ciudadanos y administrado por quienes como colectivo democrático se consideran ser los más apropiados para hacerlo y, por tanto, son elegidos, deberá garantizar el derecho a “ser humano” en y desde el territorio.

Históricamente los actores del dominio territorial han construido la historia del mundo, hoy el empoderamiento de todos los ciudadanos de un Estado posibilita una mayor conciencia de la condición de sujetos de derechos de cada individuo, lo que adicionalmente genera entornos propicios para el control social.

En este escenario, la universidad se constituye en agente de cambio por excelencia. Las funciones universitarias deberán atender, de manera sensible, la responsabilidad de formar integralmente ciudadanos habilitados para el cambio, desde su condición de líderes civiles, de recurso profesional innovador y de promotores de una nueva lógica ciudadana y territorial.

Uno de los grandes retos que enfrenta el país es el que tiene que ver con la toma de decisiones y la implementación de acciones para avanzar en el camino hacia una paz sostenible, armónica y real. La universidad, como agente activo y potencialmente transformador, adquiere un rol significativo. ¿Cómo se entiende la universidad como territorio para este reto? Esta es la pregunta con la que el trabajo concluye y con la que se pretende esbozar líneas de pensamiento que, de manera transversal a las funciones universitarias, permeen a la comunidad universitaria lasallista y, así, a la sociedad en general.

Referencias

- Arias, J. D. (2010). *La diáspora colombiana: el fenómeno migratorio frente al conflicto armado: la crisis social*. Bogotá: Kimpres.
- Bachelard, G. (2000). *La poética del espacio*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Boff, L. (2008). *La opción Tierra: la solución para la Tierra no cae del cielo*. Santander: Editorial SalTerra.
- Eliade, M. (1983). *De lo sagrado a lo profano*. Madrid: Editorial Labor/Punto Omega.
- Giménez, G. (1996). *Territorio y cultura. Estudios sobre las culturas contemporáneas*. México: Universidad de Colima.
- Heidegger, M. (junio de 1970). Ser y espacio. *Revista Eco*, 122.

- Heidegger, M. (1993). *Construir, habitar, pensar*. Santiago de Chile: Revista Ciencia y Técnica Editorial Universitaria.
- Imbusch, P., Misse M. y Carrión F. (2011). Violence Research in Latin America and the Caribbean: A Literature Review. *International Journal of Conflict and Violence*, 5, 87-154.
- Internal Displacement in the Americas (IDMC). (s. f.). IDMC: Internal Displacement Monitoring Centre. Recuperado de [http://www.internal-displacement.org/8025708Foo4CE9oB/\(httpRegionPages\)/54F848FB94403472802570A6005595DA?OpenDocument](http://www.internal-displacement.org/8025708Foo4CE9oB/(httpRegionPages)/54F848FB94403472802570A6005595DA?OpenDocument)
- Losch, A. (1957). *Teoría económica espacial*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Max-Neef, M. A., Elizalde, A. y Hopenhayn, M. (1993). *Desarrollo a escala humana: conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*. La Habana: Editorial Academia.
- Montañez, G. y Delgado, O. (1998). Espacio, territorio y región: conceptos básicos para un proyecto nacional. *Cuadernos de geografía*, 120-134.
- Morin, E. (2001a). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Morin, E. (2001b). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Norberg Schultz, C. (1980). *Existencia, espacio y arquitectura*. Madrid: Ediciones Lume.
- Pizarro, E. (2009). *Ley de justicia y paz*. Bogotá, Colombia: Norma.
- Rodríguez-Raga, J. C., Seligson, M. A., Donoso, J. C., Quiñones, C. y Schwarz-Blum, V. (2006). *The Political Culture of Democracy in Colombia*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Schneider, S. (2006). Territorio y enfoque territorial: de las referencias cognitivas a los aportes aplicados al análisis de los procesos sociales rurales. En M. Manzanal, G. Neiman y M. Lattuada (Eds.), *Desarrollo rural, organizaciones, instituciones y territorio* (pp. 71-102). Buenos Aires: Ciccus.
- Vanderbiltuniversity. Recuperado de <http://www.vanderbilt.edu/lapop/colombia/2005-politicalculture.pdf>
- Yory, C. M. (1998). *Topofilia o la dimensión poética del habitar*. Bogotá: CEJA.

La tensión teoría-práctica: un desafío para la Universidad de La Salle en el diálogo entre la nueva ruralidad, la seguridad alimentaria y la política pública

Jaime Ricardo Romero Prada

Natalia Sánchez Corrales

Carlos Fernando Parra Moreno

Francisco Javier Sepúlveda Cardona

Jesús Ortega Bolaños

Introducción

Entender la interacción entre las categorías nueva ruralidad, seguridad alimentaria y políticas públicas constituye un excelente punto de partida para estructurar la pregunta problémica que es fundamental para sentar las bases hacia la construcción de escuelas de pensamiento interdisciplinarias desde la Universidad de La Salle. ¿Cómo se podría conciliar la interacción, la funcionalidad e interdependencia entre las tres categorías antes mencionadas? ¿Existen espacios que permitan el desarrollo del trabajo interdisciplinario en la Universidad de La Salle?

Sin pretender hacer un exhaustivo estado del arte de las tres categorías, sino más bien de comprender y transformar las condiciones sociales y políticas contemporáneas desde el entendimiento de las teorías dominantes que sostienen las tres categorías y el cuestionamiento de ellas desde el horizonte misional de la Universidad de La Salle, enfrentamos la tarea propuesta por la Vicerrectoría Académica durante el primer semestre del 2013. Por esta razón, se formula este ejercicio de quedarse en el pensamiento para formular, desde allí, las posibilidades de pertinencia e impacto social que permitan

efectivamente a la Universidad contribuir, de manera significativa, a la solución de problemas sociales persistentes.

En el presente trabajo se formulan preguntas sobre algunas de las categorías que han articulado la comprensión e intervención del sector rural en la región. La importancia de esta revisión radica en la constatación del importante desarrollo teórico que sobre el campo se ha gestado en el mundo en las décadas recientes, y su respectivo contraste con el escaso impacto que este desarrollo teórico ha tenido sobre las condiciones materiales de vida de las personas que habitan los entornos rurales, así como sobre las actividades que históricamente han estado asociadas al campo.

Esta revisión teórica nos permite asumir una postura acerca de las categorías que están articulando nuestros discursos sobre el desarrollo, específicamente sobre el rol que debe cumplir el sector rural en el mejoramiento de las condiciones político-económicas de un país. Y, al mismo tiempo, comprender que estas categorías dicotómicas no pueden subsumir la diversidad y la complejidad de relaciones que entre el campo y la ciudad se gestan para la consecución de mejores condiciones de vida para la población.

Por esto, presentaremos inicialmente una revisión no tanto histórica, sino categorial de los conceptos nueva ruralidad, seguridad alimentaria y políticas públicas para mostrar algunos de los puntos que generan quiebres en los discursos sobre el desarrollo, pero, sobre todo, en las prácticas de intervención que han sido diseñadas hasta ahora. Luego, presentaremos la manera en la que para nosotros deberían articularse estas categorías para posibilitar el surgimiento de nuevas prácticas. A continuación, desarrollaremos algunas de las tensiones que desde nuestro punto de vista mantienen las actuales condiciones. Finalmente, formularemos algunas preguntas sobre los aspectos en que podríamos profundizar en el futuro y así devenir en una escuela de pensamiento.

Problemáticas del contexto

Si bien, el contexto de referencia que nos preocupa directamente es Colombia por la manera como se ha definido la relación con el territorio a través de las sucesivas reformas agrarias; la emergencia de los conflictos sociales, bélicos y políticos; la complejidad del trópico, y la sistemática transferencia directa de modelos foráneos a la solución de nuestros problemas locales, consideramos

que las problemáticas del contexto que definiremos a continuación podrían, inclusive, hacer referencia a un panorama mucho más general.

El punto sobre el que se intersectan las problemáticas que sirven de antecedente a nuestra reflexión es la producción economicista de un discurso acerca del desarrollo en lo rural, el cual pone en evidencia problemas en los niveles epistemológico, político, económico, social y cultural, que presentaremos brevemente a continuación.

- Nivel epistemológico: Hay una brecha teórica en la posibilidad de responder a la pregunta ¿cómo conocemos los problemas que ocurren en el sector rural? Esta brecha es operada por la disponibilidad conceptual e instrumental que tenemos actualmente para dar respuesta a este cuestionamiento. El arsenal de conceptos e instrumentos que tenemos disponibles para esta respuesta provienen, especialmente, de los estudios económicos acerca del sector rural. Esta visión economicista del problema solo nos permite ver, de manera muy fragmentada, los problemas del sector rural, y no da cuenta de los factores políticos, éticos, sociológicos, históricos y culturales que están vinculados a la aparición y permanencia de estos problemas. Es por esta razón que aquí aparece una importante oportunidad para estudiar las herramientas conceptuales y teóricas que nos permitan aportar soluciones más integrales a los problemas actuales y, al mismo tiempo, ofrecer instrumentos de medición para profundizar en las características más particulares de los contextos rurales. Lo anterior, además de proveer una visión más integral de lo rural, constituye un espacio fértil de producción interdisciplinar en el ámbito universitario.
- Nivel económico: La discusión económica ha estado ampliamente influenciada por la visión ortodoxa dominada por los enfoques teóricos e instrumentales de la economía de mercado y con un sesgo en lo rural desde el enfoque de la oferta. Esta visión ha trascendido desde la economía a las profesiones agropecuarias y ha permeado la concepción de seguridad alimentaria y nueva ruralidad, y la manera en la que estas se han instrumentalizado en políticas públicas, medición e intervención.
- Nivel social: Esta dimensión de la problemática tiene que ver con la dificultad de reconocer las condiciones sociales y *sociales* de

producción y consumo, así como los efectos de esta dinámica social en los acuerdos y formas de interacción de la población vulnerable en diversos territorios sociales. También preocupa que la discusión sobre la comida esté centrada en el alimento como objeto del mercado, sin que se observe ningún impacto real en la dinámica de la producción y distribución de los alimentos, en la idea de la alimentación como derecho humano fundamental; de igual manera, se omiten otras connotaciones sociales que tienen los alimentos.

- Nivel cultural: Representa las relaciones de dependencia, dominación y colonialismo a las que estamos expuestos; requiere de nuevas formas de abordar las creencias, los conocimientos populares, las tradiciones, las culturas y subculturas. Es por esta razón que aquí aparece una importante oportunidad para estudiar las herramientas conceptuales y teóricas que nos permitan aportar soluciones más integrales a los problemas actuales y, al mismo tiempo, ofrecer instrumentos de medición para profundizar en las características más particulares de los contextos rurales.
- Nivel político: Se considera una dimensión del problema, donde las relaciones entre el Estado, la sociedad y el territorio deben ser discutidas; en este escenario, el territorio como objetivo de política rural puede ser visto desde lo sectorial o desde lo territorial, así como desde los sujetos y las posibilidades de agremiación según sus intereses políticos. El escenario de las políticas públicas nos muestra la importancia de abordar el problema político, la política imperante en el país, así como el escenario del poder y su relación con el ciudadano activo en escenarios democráticos.

Categorías de análisis

La nueva ruralidad

Los cambios generados por los procesos de apertura económica y por el debilitamiento del modelo estatista o benefactor, especialmente en Europa, sumados a los altos niveles de endeudamiento y atraso de la producción y de los mercados en Latinoamérica generaron profundas grietas en la forma de hacer economía. La disminución de la participación relativa de la agricultura en las economías latinoamericanas; los cambios demográficos y la migración

desordenada de la población hacia centros denominados urbanos; las crisis sociales y políticas, y la agudización de la inequidad y la pobreza, más notables en lo denominado rural, han constituido un llamado de atención para repensar los enfoques de lo rural en Latinoamérica.

Es en este contexto que desde principios de siglo se ha dado paso a la categoría de nueva ruralidad, la cual, por la adjetivación novedosa y por los cambios del contexto, posiciona preguntas relevantes para la presente discusión. ¿Qué es eso de nueva ruralidad?, ¿Se potenció la ruralidad?, ¿Esto significa que el campo es más productivo y eficiente?, ¿Existen nuevas condiciones económicas en el campo o área rural?

Los antecedentes de la nueva ruralidad tienen raíces en el pensamiento que desde los años ochenta en Latinoamérica y parte de Europa se viene dando respecto a lo que conocemos como el “campo” o mundo rural. Los cambios del sector rural en Europa hacia finales de la década del cuarenta del siglo pasado se originaron por los desplazamientos y la devastación de este sector como consecuencia de la Segunda Guerra Mundial, especialmente en los territorios de Francia, Alemania y Europa central. La agricultura europea se caracterizaba por la tracción animal; el alto cultivo de cereales; los bajos rendimientos y la productividad de los cultivos en general; la presencia de grandes latifundistas en los valles y minifundios en las montañas; los bajos niveles de prestación de servicios básicos, y las precarias condiciones sanitarias. Un panorama no muy lejano de las actuales condiciones latinoamericanas.

Esta situación cambia cuando se implementan los procesos de reconstrucción de Europa, un ejemplo de ello es la fuerte influencia del Plan Marshall, que fomentó el proceso de una nueva industrialización, de más formas y vías de comunicación, y de generación de energía.

De esta manera, los europeos no perdieron el tiempo, fortalecieron su despensa agrícola con altos niveles de subsidios, focalizaron la producción y permitieron tanto un gran mercado al consumidor como mejoras en los ingresos y una nueva diversificación de oficios en el sector de recreación, y en los servicios ambientales, culturales, habitacionales, entre otros; así, se dinamizó la economía rural.

El proceso anterior se denominó multifuncionalidad de la agricultura (MFA) en Europa, que, de entrada, reconoce que ese espacio denominado rural no es únicamente proveedor de alimentos y materias primas o de mano de obra para el desarrollo industrial, sino que desde finales del siglo XX la

sociedad en conjunto reconoce diversas funciones que trascienden la visión conservadora y que ameritan la formulación de políticas públicas hacia el territorio y no solo hacia los sectores productivos. Con la influencia teórica de la multifuncionalidad de la agricultura, en Latinoamérica se dieron procesos similares a partir de los años ochenta, y se acuñó el nombre de “nueva ruralidad”.

La categoría parte de la resignificación de lo que se entiende por rural, en principio una de las interpretaciones dominantes, incluso aún aceptada, ha sido la visión asociada a la densificación poblacional por unidad de área (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], 1994: menos de 150 habitantes por km², Unión Europea: 100 habitantes por km²); también lo rural se ha asociado al sector primario de la economía, e, inclusive, se alude a lo rural desde la categoría territorio, que no supone exclusivamente una delimitación geográfica.

Lo rural, entonces, se puede asemejar a un tejido social que comprende un conjunto de personas, territorios, aspectos culturales y demás elementos que favorecen el desenvolvimiento social inmerso en esta área. Lo que sí es claro es que, de forma convencional, lo rural ha estado ligado a la dicotomía urbano-rural, donde implícitamente se aceptan las diferencias entre los dos conceptos, con una preeminencia de lo urbano como norte y visión de desarrollo. Esta concepción de lo rural y sus diferencias se consolida fuertemente desde los años setenta como consecuencia de una alta migración de los habitantes rurales a las urbes, por efecto de la modificación del consumo tradicional, las oportunidades de acceso a un sistema educativo de mejor calidad, y la oferta de actividades más simples y mejor remuneradas en las ciudades.

Las acepciones de lo rural y, en especial, la aceptación de las diferencias con lo urbano (en tanto paradigma dominante) han acompañado la construcción de lo que se entiende como desarrollo rural, el cual se concretiza, en la mayoría de los casos, en una política pública basada en la oferta —provisión de alimentos y materias primas— que lo rural provee al desarrollo urbano. Esta mirada a lo rural desde la óptica urbana se complementa con el estigma de la ineficiencia en el uso de la tierra debido al creciente proceso de transferencia tecnológica que proveía el norte desarrollado. Paralelamente, las políticas de desarrollo rural también tuvieron la connotación de la rehabilitación de lo rural, la cual buscaba mitigar los impactos de estos desplazamientos sociales y flujos económicos desbalanceados hacia lo urbano.

En general se propusieron tres alternativas: el desarrollo rural endógeno, el desarrollo rural integrado y el desarrollo rural con enfoque local. El primer modelo propuso incrementar el bienestar de la comunidad local mediante el establecimiento de actividades económicas, sociales y culturales a partir de su dotación inicial de recursos productivos, con el fin de reordenarlos hacia una producción industrial que fomentara la inversión en este sector. El enfoque integrado tiene por objeto integrar las diferentes alternativas de producción que maximicen la utilización de los recursos disponibles, mejorando la calidad de vida de los habitantes, desde lo socioeconómico, y conservando el medio ambiente. El enfoque rural con enfoque local, surgido en Francia en 1965, busca crear las condiciones políticas, sociales y económicas de lo rural hacia los centros de poder.

El desarrollo rural en Latinoamérica pretende superar las deficientes condiciones socioeconómicas de la agricultura a partir del mejoramiento de las condiciones de subsistencia y de factor humano que rompan el círculo de la pobreza a través de un desarrollo social y ambiental sostenible, con alto sesgo campesino, posicionando otra dualidad entre la agricultura campesina y la denominada agricultura empresarial (tecnificada y, otra vez, dominante).

A pesar de los diferentes emprendimientos, la problemática parecía hacerse más profunda y la realidad generaba desafíos a la teoría y a la política, y es en ese contexto que se posiciona el concepto de nueva ruralidad. Por tanto, la nueva ruralidad parte de los cambios de comportamiento y actividades rurales motivados por los siguientes eventos:

- Se presenta un cambio del trabajo rural hacia lo no agrícola.
- Se da un crecimiento de la industrialización no agrícola en lo rural, como la agroindustria, la industria pesada y la minería.
- Hay cambios en las relaciones de género, la mujer deja lo rural y los oficios del hogar y se vincula a la nueva industria.
- Se da una permanente reducción del área cultivable debido al alto costo de oportunidad que estos cambios generan.

Finalmente, el Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA) (2012) plantea algunos elementos básicos para la nueva ruralidad:

- El desarrollo humano como objeto central del desarrollo: esta propuesta surge de la Conferencia de Río (2012) donde se plantea que el ser humano es el centro del desarrollo sostenible.

- El fortalecimiento de la democracia y de la ciudadanía: Propuesta en la Cumbre de las Américas; se señaló que la prioridad política es el fortalecimiento, el ejercicio efectivo y la consolidación de la democracia.
- El crecimiento económico con equidad: El crecimiento económico es un medio y no un fin, y ayuda a combatir la pobreza y la degradación ambiental desde un ámbito político.
- La sostenibilidad del desarrollo.
- El desarrollo rural sostenible más allá del enfoque compensatorio y de asistencia: Hace referencia a la dimensión social e institucional que comprende las estructuras sociales, instituciones políticas, reglas de juego, organizaciones, intereses y motivaciones de los actores de la realidad económica y política, siendo estas el insumo básico del capital social.
- El capital social como sustento de la estrategia de desarrollo.

Uno de los problemas que se evidencia en este discurso de la nueva ruralidad radica en que a pesar de que sus fundamentos teóricos son relevantes, en la práctica, desde la implementación política del concepto, se reduce al problema epistemológico señalado al inicio de este texto y que se evidencia en la distancia que emerge entre lo que persigue la política, es decir, el desarrollo humano y la manera como se mide el éxito de su implementación, que es a través de la óptica del crecimiento económico.

La democracia y la ciudadanía están profundamente marcadas por las relaciones de poder que se sustentan en lo económico y que son más inequitativas en lo rural, lo cual reduce la democracia a los procesos electorales donde las posibilidades de elección son limitadas. Lo sustentable y sostenible se dirime en la lucha diaria por el sustento, lo que dificulta la planificación con miras a las generaciones futuras.

Al interior de la academia, el concepto de nueva ruralidad posibilita repensar las nuevas funciones de lo rural, pero tiene como prerrequisito la comprensión del territorio rural más allá de las concepciones tradicionales de las profesiones denominadas agropecuarias, que sustentan su campo de intervención en una mirada de la tierra como un simple factor sobre el cual se debe construir un sistema de producción eficiente de bienes. Lo anterior, no significa que necesariamente desaparezca la función productiva de la tierra, sino que se resignifica de una manera más amplia. Para ello, es

fundamental darle espacio al trabajo interdisciplinar, de lo contrario, los médicos veterinarios, los ingenieros agrónomos y los zootecnistas seguirán produciendo alimentos para competir, y los administradores agropecuarios, como su nombre lo dice, continuarán administrando recursos desde una óptica empresarial.

El desarrollo rural implica el involucramiento de otros actores, como los ingenieros, en la construcción de infraestructuras, y como los científicos sociales para que puedan estudiar las dinámicas de lo que sucede en el territorio. La nueva ruralidad, en esencia, desde la teoría, constituye un espacio para el diálogo inter y transdisciplinar, que, en particular, hace parte del posicionamiento estratégico de la Universidad de La Salle.

La seguridad alimentaria¹

El problema de la alimentación, al ser una necesidad fundamental, constituye y ha constituido uno de los elementos que han acompañado al género humano desde siempre. Los seres humanos que vivían en comunidades nómadas se movían buscando alimentos y resguardo (sociedades cazadoras); luego, para hacerse sedentarios domesticaron animales y plantas para poder sobrevivir y, más adelante, los grupos humanos establecieron mecanismos de transacción en los cuales los alimentos jugaron un papel importante en el trueque. En relación con este aspecto, los alimentos como eje fundamental de la vida también constituyen una expresión de las culturas, costumbres y políticas.

La preocupación por la alimentación y, específicamente, por la seguridad alimentaria responde a intereses políticos, sociales y de investigación. No obstante, sin lugar a dudas, lo que más ha movido la preocupación por la alimentación y la seguridad alimentaria es la triste realidad de hambre y la inseguridad alimentaria.

Antecedentes de reflexión para las escuelas de las ciencias económicas, ¿enfoque aún dominante?

En coherencia con la categoría anterior, los alimentos han estado íntimamente ligados a una función convencional y restringida al sector rural (visión

¹ Esta sección contó con el aporte del estudiante de doctorado en Agrocencias, el profesor Carlos Arturo Meza.

economicista de la producción primaria). La producción de alimentos, la agricultura y, por ende, la alimentación han servido de base para sentar los pilares de las escuelas de pensamiento de la ciencia económica aún vigentes. Dentro de sus disertaciones, Karl Marx (1946) consideró que el alimento es una mercancía² y, por tanto, esta condición exige que el alimento tenga un valor de uso y un valor de cambio.

Al referirse a los anteriores conceptos, Marx señala que

el valor de uso, es el valor natural (*natural worth*) de todo objeto que consiste en la capacidad para satisfacer las necesidades elementales de la vida humana (la utilidad de un objeto), y, el de cambio aparece como la relación cuantitativa, en el cual se puede establecer en la comparación entre dos bienes con diferentes valor de uso y se expresarían como una proporción. (1946, p. 35)

Cuando el alimento se transa en el mercado se generan dos fuerzas que interactúan de tal manera “que no es posible saber si es la demanda o la oferta la que determina únicamente el precio o, por lo tanto, si son los costes o la utilidad para los compradores lo único que determina el valor de cambio” (Marshall, 1920, p. 9).

Es así como lo rural y el alimento tienen un vínculo muy fuerte desde el enfoque de la oferta. Cantillón (1996) señaló que “la tierra es la fuente o materia de donde se extrae la riqueza, y el trabajo del hombre es la forma de producirla. En sí misma, la riqueza no es otra cosa que los alimentos, las comodidades y las cosas superfluas que hacen agradable la vida”.

En la literatura de las ciencias económicas de los siglos XVIII y XIX hay múltiples referencias (Quesnay, 1758; Ricardo, 1993; Malthus, 1798 y Smith, 2000) al sesgo economicista que sustenta la asociación entre lo rural y el alimento. A partir de la omisión del problema epistemológico, desde el nivel económico, la relación ruralidad-seguridad alimentaria tiene el sesgo desde la ortodoxia de visualizar el alimento desde la oferta, y la tierra como factor de producción y riqueza. Así que el mismo enfoque opta por entender el

² Al respecto, afirma que una mercancía “es en primer término, un objeto externo, una cosa apta para satisfacer necesidades humanas, de cualquier clase que ellas sean. El carácter de estas necesidades, el que broten por ejemplo del estómago, o de la fantasía, no interesa en lo más mínimo para estos efectos” (Marx, 1946, p. 3). En estos términos, se trata de un bien económico que para adquirirlo debe ser negociado en los mercados y hay un pago por él a través de un precio de mercado y, por tanto, se constituye en una mercancía que se negocia en el mercado.

alimento como un producto y no como una necesidad. Una situación aún insoluta que muy claramente expresó Marx.

Quizás el interés cuantitativo y de medición ha conducido, principalmente, a entender el alimento como un producto, y, al respecto, son claras las escuelas que lo entienden desde la oferta y otras desde la demanda. Los problemas sociales y culturales son claros aquí en la medida en que se omiten extensamente o, si se tocan, se hace de manera superficial o subyugada a la relevancia económica del producto y a la eficiencia productiva.

Del concepto de seguridad alimentaria

Aunque el concepto de seguridad alimentaria, como tal, se acuña en los años setenta del siglo pasado, quizás un hito histórico lo constituye: la Declaración³ Universal de los Derechos⁴ Humanos en 1948, que supone el acceso como un derecho de las personas para adquirir alimentos apropiados y lograr una alimentación nutritiva (IICA, 2012). Por otra parte, dentro del marco del derecho, Amartya Sen (2002) considera el derecho de las personas a no tener hambre y el Estado está en la obligación de garantizarlo, esto conduce a que el derecho a la alimentación sea un “metaderecho”, a diferencia de los otros derechos, toda vez que existe la posibilidad de exigir su logro de manera progresiva por intermediación de políticas públicas.

En la posguerra se crea la Organización de las Naciones Unidas con la finalidad de prevenir la extinción de la humanidad debido a los conflictos bélicos entre países, y es interesante cómo el alimento (como derecho y necesidad) es destacado por los países como fuente de paz; por ejemplo, la primera organización que se crea dentro del sistema de Naciones Unidas es la FAO (Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura), la cual realiza una clara coalición de la oferta desde la agricultura y de la demanda desde la alimentación, y también reconoce al alimento como derecho, necesidad humana y fuente de vida y paz.

³ Cfr. artículo 3. Todo individuo tiene derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad de su persona. Y el artículo 22. El artículo 25 señala que toda persona tiene derecho a un nivel de vida adecuado que asegure, así como a su familia, la salud y el bienestar, y, en especial, la alimentación, el vestido y la vivienda.

⁴ Los problemas alimentarios de finales del siglo XX y en albores del XXI; la seguridad alimentaria es conexas a la seguridad humana, esta última aborda siete dimensiones de la vida humana: económica, alimentaria, sanitaria, ambiental, personal, seguridad de la comunidad y seguridad política (PNUD, 1994). Este concepto está estrechamente relacionado con la perspectiva de los derechos humanos.

La FAO (2003) hace un estudio en el que trata de revisar históricamente el concepto de seguridad alimentaria y sus usos; resalta la existencia de cientos de definiciones, pero también señala su empleo en los ámbitos de la política y la investigación. Formalmente, el concepto se acuña como consecuencia de la evidencia de la crisis alimentaria y de hambre, y es en la Cumbre Mundial para la Alimentación, de 1974, donde se plantea su definición: disponibilidad a todo momento de oferta de alimentos básicos que permitan la estable expansión del consumo, compensando las fluctuaciones de producción y los precios.

Lo anterior, estaba de la mano de una agresiva política de desarrollo rural que desde el enfoque de la revolución verde y la creación de institutos de investigación y transferencia de tecnología agropecuaria propendieran por incrementar la productividad de la tierra (eficiencia económica) y, por ende, la producción de alimentos para corregir el desabastecimiento que desencadenaba en el aumento de los precios.

A pesar de las críticas que se le hacen a la revolución verde, en términos de sostenibilidad y dependencia tecnológica, el modelo sí funcionó (de acuerdo con lo perseguido), y se incrementaron notablemente la productividad y la producción de alimentos en las décadas de los setenta y los ochenta. Para entonces, se contaba con una oferta suficiente de los alimentos, pero el problema de hambre subsistía.

Así pues, la FAO en 1983 propone un cambio radical en el concepto introduciendo la demanda como factor determinante en el acceso a la alimentación; se pretendía asegurar que todas las personas y, en todo momento, tuvieran tanto acceso físico como económico a los alimentos básicos que necesitaban. Posteriormente, en 1986, el Banco Mundial complementaría lo anterior: alimentos suficientes para una vida activa y saludable.

Es así como desde los ochenta se deja claro que la alimentación no es solo un problema de la producción de la agricultura, y conceptualmente el interés, desde el concepto, no es el alimento, sino las personas, en especial, las poblaciones vulnerables que son las que no tienen acceso a los alimentos.

A partir de este quiebre, el concepto se sigue moldeando hasta llegar a la concepción vigente que en la Cumbre Mundial del Alimento (CMA) (2001) define la seguridad alimentaria como una situación que existe cuando todas las personas, en todo momento, tienen acceso físico, social y económico a alimentos suficientes, inocuos y nutritivos que satisfacen sus necesidades dietéticas y preferencias alimentarias para llevar una vida activa y saludable.

De la soberanía alimentaria

Paralelamente al concepto discutido anteriormente de seguridad alimentaria, se han posicionado conceptos complementarios como el de soberanía alimentaria e independencia alimentaria. Windfuhr y Jonsen (2005) expresan que el concepto de seguridad alimentaria es un concepto técnico, mientras que la soberanía alimentaria es un concepto estrictamente político en la medida en que involucra explícitamente el derecho a la alimentación. Con todas las variantes y adaptaciones del concepto de soberanía alimentaria se puede concluir que este tiene en su seno los elementos del derecho a la alimentación, el deber de los Estados de asegurarlo y la soberanía de estos para formular políticas que permitan cumplir con este objetivo. En ese orden de ideas, un país puede escoger alcanzar la seguridad alimentaria beneficiándose de precios internacionales favorables, importando alimentos o cubriendo las restricciones que la dotación de recursos naturales le expresa en la capacidad productiva importando.

Por otro lado, la independencia alimentaria es una vía soberana a través de la cual un país para asegurar el derecho de la alimentación se sostiene en la producción nacional, considerando la producción campesina, la cultura y las costumbres locales. En algunos contextos se suele invocar la soberanía alimentaria muy de la mano del concepto de independencia alimentaria, teniendo en cuenta la fragilidad de la soberanía alimentaria supeditada al comercio internacional.

Los puntos de vista alrededor de estos conceptos hacen evidente las diferentes posturas en la medida en que la experiencia ha mostrado claramente que muchos países garantizan su seguridad alimentaria a través de las importaciones, pues su dotación de recursos naturales les hace imposible producir los alimentos para su población, y también que, en virtud al dominio del comercio internacional, la dependencia y la vulnerabilidad por la volatilidad de los precios internacionales ponen en riesgo la seguridad alimentaria.

La alimentación es una preocupación mundial aún vigente

La relación entre pobreza y hambre es ampliamente conocida y es por ello que ha habido varios esfuerzos internacionales por combatir estos dos aspectos, en septiembre del 2000, la 55 sesión de la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas puntualizó en que no se escatimarían esfuerzos para luchar contra la extrema pobreza, la cual afecta, de manera

inhumana, a más de un billón de personas. En la misma sesión, Naciones Unidas estableció la disposición global para dirigir la cooperación internacional y así reducir, de manera coordinada y decidida, la extrema pobreza y el hambre. En consecuencia, Naciones Unidas estableció los ocho objetivos de desarrollo del milenio y las metas concretas para el año 2015 (ONU, 2000).

Aunque se ha avanzado notablemente en el tema, aún para el año 2012 las cifras contabilizan a 868 millones de personas que padecen hambre en un mundo habitado por más de siete mil millones de personas, distribuidas en cinco continentes y en 198 países (tabla 1).

Tabla 1. Población subnutrida en el mundo, 2012 (millones de personas)

Países	Subnutridos	Part %
Asia meridional	304	35,1
África subsariana	234	27
Asia oriental	167	19,3
Asia suboriental	65	7,5
América latina y el Caribe	49	5,7
Asia occidental y África septentrional	25	2,9
Cáucaso y Asia central	6	0,7
Oceanía	1	0,1
Regiones desarrolladas	16	1,8
Total	868	100

Fuente: FAO (2012).

Es claro que la alimentación es una problemática mundial, que está fuertemente asociada con la pobreza, en las regiones que aglutinan la mayor población de subnutridos; pero también la urbanización y la “mal llamada riqueza” son aspectos emblemáticos de los problemas de malnutrición por exceso (obesidad y sobrepeso). La situación en Latinoamérica, y en particular en Colombia, es muy compleja, pues las cifras convencionales indican que no es un problema tan grande, y se concentran en el acceso a los alimentos (FAO, 2012; IICA, 2012). Sin embargo, estudios de la Universidad de La Salle proponen que el problema en Latinoamérica es de inequidad en el acceso (Meza, 2013).

El quiebre en el planteamiento teórico del concepto de seguridad alimentaria es motivado por la persistencia de problemas en el mundo real,

y se resalta cómo el concepto ha ido evolucionando, de manera importante; ha pasado de tener en el centro al alimento (oferta) a colocar en un lugar de privilegio a las personas (demanda), en especial a los más vulnerables. El concepto de seguridad alimentaria hace explícito que se trata de una situación y no de una definición, lo que exige un aseguramiento continuo (dimensión de estabilidad y sostenibilidad) y un acceso multidimensional (físico, social y económico), que involucra la cultura, la economía, la producción y la distribución.

Pero, también, el alimento es claramente adjetivado, se señala que debe ser nutritivo y sano, en otras palabras, inocuo, en un amplio sentido, que el fin de alimentarse debe cubrir necesidades vitales, pero también debe involucrar preferencias, y que el resultado último es que las personas tengan una vida activa y sana. Tal vez, habría que complementar lo anterior con una vida feliz, pues la comida en los seres humanos cumple funciones que superan, de lejos, la simple función de mantenernos vivos, mitigando la sensación biológica de hambre y cubriendo los requerimientos nutricionales, primariamente los energéticos. Así pues, el concepto de seguridad alimentaria como se acepta técnicamente es muy completo, aunque todavía tiene espacios para desarrollos teóricos, en lo que se refiere al acceso social (última incorporación). El tema en los individuos es crítico; algunas veces se habla de seguridad alimentaria y nutricional, y aunque el concepto ya incluye los temas nutricionales, hace especial mención a la utilización del alimento por el individuo y al acceso en las familias.

Se resalta, también, que la medición del hambre (prevalencia de subnutridos), vigente desde Naciones Unidas y aceptada mundialmente, tenga un amplio sesgo de oferta (que se calcula a partir de la disponibilidad —producción local, más importaciones menos exportaciones, y se transforma con base en contenido energético y lo ajusta por las personas teniendo en cuenta la demografía y las necesidades—), al igual que el índice global del hambre, que adiciona mortalidad infantil y bajo peso infantil. Es así, como en marzo del 2013 la FAO inicia el proyecto Las Voces del Hambre, que desea consolidar más la seguridad alimentaria como medición desde el acceso, situación que es potencialmente muy rica, pues empezaría a involucrar parte del planteamiento del quiebre de los ochenta.

En particular, para Latinoamérica y, en especial, para Colombia, desde la óptica macro, queda pendiente entender la asociación inequidad y acceso a los alimentos —toda vez que el tema de la pobreza, aunque vigente, no es

igual en nuestra región— y, obviamente, incorporar todos aquellos elementos culturales y sociales que están alrededor de la situación de hambre en el mundo, y que generalmente las políticas y los mecanismos de medición no visibilizan.

El desafío es inmenso en la medida en que el alimento es un bien necesario para la vida, que se produce y comercializa sobre la estructura de decisiones privadas de oferta (tenencia de la tierra, decisiones de adopción tecnológica, canales de comercialización) y de demanda (individuos privados que consumen los alimentos que sus ingresos les permiten o que sus preferencias les señalan). En otras palabras, la alimentación es un derecho, que se transa en el mercado y, por ende, se convierte en una mercancía que limita el acceso de las personas.

El nexo entre los alimentos y el mundo rural es evidente, el desafío consiste en resaltar los espacios de construcción desde lo interdisciplinar, ya que mayoritariamente la aproximación ha tenido un sesgo marcado desde la economía, la política, las ciencias agropecuarias (producción e inocuidad) y las ciencias de la salud (nutrición e inocuidad). Desde la seguridad alimentaria; el desarrollo de otros atributos y las funciones de los alimentos; la relevancia de la demanda desde el acceso y que de la mano se entienda desde la multifuncionalidad de la ruralidad y se privilegie la vida y las personas, se construirán puentes entre esta categoría y la nueva ruralidad.

Políticas públicas

A lo largo del estudio de las anteriores categorías, la política pública emerge de manera transversal. En primera instancia, surge desde el empirismo en la manera como las construcciones teóricas se hacen práctica en el ejercicio del Estado que interviene a través de instrumentos para transformar la realidad, pero también en la manera como se construye la categoría desde la teoría. La política pública puede verse a partir del proceso que expresa desde las ciencias políticas las relaciones de poder y también desde la forma que se hace efectiva desde la instrumentación de un Gobierno que interviene.

En relación a este aspecto, toda discusión siempre empieza por el interrogante *¿qué se entiende por políticas públicas?* En principio, para precisar este concepto, se debe partir de la dificultad semántica que subyace al término “política”; mientras en inglés se distinguen claramente tres acepciones

(*polity*: la política concebida como el ámbito de gobierno de las sociedades humanas; *politics*: la política entendida como la actividad de organización y lucha por el control del poder; *policy*: la política como designación de los propósitos y programas de las autoridades públicas), en español, el término política no diferencia las múltiples definiciones que se le atribuyen, lo que complejiza el entendimiento del concepto (Roth, 2004).

Actualmente, las políticas públicas son orientaciones para la acción; se ocupan de problemáticas socialmente relevantes, las cuales son el resultado de pasar de la inquietud individual a la necesidad del colectivo social. En tanto categoría emergente, en la noción de políticas públicas no solo es necesaria la presencia de un Estado democrático y burocrático, en su sentido normativo, sino que, adicionalmente, debe considerarse la idea del Estado administrador que reconoce la ciudadanía activa de los ciudadanos, quienes interactúan en condiciones de vida y trabajo y en escenarios sociales particulares.

El contexto presentado, y su enfoque político, nos muestra la importancia de visibilizar las tensiones que se dan en la relación entre la población y sus gobernantes; esta relación de poder es asimétrica, unos son los que dominan y otros los dominados. Esta dinámica puede ser entendida a través del escenario discursivo que emerge del análisis en las diversas políticas sociales relacionadas. Según Austin (1990), el lenguaje es considerado “como una forma particularmente elaborada de acción que se desarrolla y produce como resultado de la dinámica misma del discurso”, por lo que nos propone investigarlo desde el uso del lenguaje común en contexto, lo cual permitiría evitar confusiones o abusos del lenguaje por parte de los sujetos y donde los enunciados son realizados o generan acciones posibles de interpretar o comprender.

Los análisis de los ejercicios de poder social que, desde escenarios como los foucaultianos o, inclusive, desde lugares más contemporáneos como los estudios coloniales, reconocen el pensamiento de Gramsci nos muestran cómo se llega al ejercicio del poder, cómo se mantiene y se utiliza para beneficios particulares (por ejemplo, “el poder sobre la tierra”); En este caso, podemos explicitar el poder a través de los actos de habla, en los que el lenguaje carece de poder propio, y obtiene su poder del uso que las personas poderosas hacen de él y, así, el lenguaje utilizado en los actos de habla clasifica, expresa y define el poder, generando significados articulados para diferencias de poder en estructuras sociales jerárquicas (Austin, 1990).

Las relaciones de poder nos muestran, entonces, que el discurso es un acto llevado a cabo mediante el lenguaje, es un término y tipo de comunicación que traspasa las fronteras disciplinarias; es una realidad que aparece en toda práctica social y está vinculada a sus condiciones sociales de producción y a un marco institucional ideológico particular situado en la cultura, la política y la historia; así, el discurso con sus géneros y niveles da cuenta del proceso social en el cual se encuentra inscrito (Austin, 1990).

El discurso (Van Dijk, 1999), como acción social producida en diferentes contextos (Van Dijk, 2003) sociales y culturales, genera prácticas sociales que en nuestro análisis corresponderían a “prácticas de seguridad alimentaria, soportadas en políticas públicas sociales corporativas y desarrolladas en territorios emergentes” constituyéndose en una dimensión más amplia del discurso que, a su vez, reconfigura el contexto “nueva ruralidad” (Van Dijk, 2001).

La categoría de políticas públicas estaría representada por las políticas agrarias, de salud, de seguridad alimentaria, consideradas como los textos que median el ejercicio de poder; entonces, la política pública, “el texto”, sería considerada como la manifestación concreta del discurso, donde su construcción y las diferencias discursivas se negocian y están regidas por diferencias de poder que se encuentran codificadas y determinadas en los discursos y sus variedades discursivas.

Es clara la relevancia y las ansias de responder del país a ejercicios de dominación y globalización, desde políticas internacionales como son “la erradicación del hambre del planeta” o la respuesta de las instituciones nacionales a los objetivos de desarrollo del milenio (ODM); sin embargo, se observa una adopción pasiva de dichas políticas sin protestar y una aceptación de los medios para alcanzarlas, como en el caso de los tratados de libre comercio, que, en la mayoría de los casos, ponen en una situación de desventaja al país. Estas dinámicas nos muestran que entre más altos e influyentes son los discursos, tanto menor es la publicidad que se les da (hilos de poder), no se explicitan o se reglamentan por ley; por tanto, controlar el discurso público en todas sus dimensiones discursivas o semióticas permite intervenir en las mentes de los sujetos vulnerables (ejercicio de poder).

Es así como desde la Universidad de La Salle y sus escuelas de pensamiento proponemos realizar un análisis crítico relacionado con el poder y su abuso; pero, también, con la manera en que estos elementos son reproducidos por el texto y el habla, ocupándonos de las desigualdades sociales

y su perpetuación a través de los medios de comunicación y otros géneros discursivos; esta es una perspectiva o actitud crítica enfocada hacia problemas sociales importantes. Los discursos y los textos políticos construyen, perpetúan y legitiman el ejercicio de poder de unos pocos (Goodin, 1996).

Las relaciones de poder también nos muestran que realizar ejercicios de poder a través de los Gobiernos requiere no solo plantear unas políticas públicas, su legalidad y su legalización, sino una participación activa de los ciudadanos desde sus sociedades particulares, que representarían nuestra diversidad colombiana y así estaríamos hablando de un ejercicio político de gobierno con participación activa que correspondería a una “verdadera gobernanza local”, que en últimas será el escenario real de operación de las políticas públicas de seguridad alimentaria en Colombia como territorio para un verdadero desarrollo humano integral y sustentable (DHIS).

Podemos concluir en este punto aportando al ejercicio de tensión teórico-práctico propuesto, diciendo que las ideologías fundamentales de nuestra sociedad (Zizek, 1994) están basadas en prácticas discursivas difundidas, donde el control de la mente al no poder hacerse directamente acude al discurso y a medios semióticos y simbólicos (Van Dijk, 1998). Por tanto, a través del control del discurso político podemos controlar las representaciones sociales de conveniencia para mantener el poder de las élites (Van Dijk, 1992).

De esta manera, las escuelas de pensamiento que laboren sobre este núcleo problemático estarían constituidas por académicos críticos y comprometidos, analistas críticos de estos discursos políticos (Van Dijk, 2004, p. 150) que asumirían explícitamente una posición en los asuntos sociales y políticos, y, por tanto, apoyarían la resistencia contra el dominio social y la desigualdad, propenderían por dotar de poder a quienes carecen de él (abogacía), intentando explicar el uso del lenguaje en el discurso en términos de estructuras y procesos sociales, políticos, culturales e históricos (Van Dijk, 2004).

Síntesis de las categorías

El reto de establecer un diálogo entre las tres categorías y encontrar sinergias desde problemáticas comunes constituyó el punto de partida para la reflexión durante este ejercicio académico. La nueva ruralidad, la seguridad alimentaria y las políticas públicas en tanto categorías independientes

pueden estudiarse interdisciplinariamente. Sin embargo, el ejercicio realizado por nuestro equipo evidencia que no hay una dominancia específica de alguna de las tres categorías sobre las otras dos; al contrario, se señala la interdependencia entre ellas.

Una primera aproximación presentaría lo rural como escenario y espacio desde donde se origina la seguridad alimentaria y las políticas públicas, como vía para lograr la seguridad alimentaria y el desarrollo rural. No obstante, esta lógica generaría una visión reducida de lo que pueden ser los elementos sinérgicos que aparecen en la discusión porque lo rural es mucho más que un escenario donde se producen alimentos y la política pública es también mucho más que una colección de instrumentos armonizados para lograr un bien colectivo.

En ese sentido, se invitaría a resignificar lo rural como un fenómeno que representa mucho más que un sector productivo, o un espacio geográfico con menor densidad de pobladores, para entenderlo desde la óptica del territorio y centrado en las personas. Esta resignificación de lo rural invita a romper con la dicotomía clásica rural-urbano que se manifiesta como explícitamente excluyente y discriminatoria, y que tiene sus raíces en la dominancia epistemológica y cultural del modelo centro-periferia que, entre otros aspectos, modela la definición de rural, la estructuración de políticas de oferta de alimentos (no seguridad alimentaria) y de desarrollo rural (para que se parezca al urbano), en detrimento de políticas de desarrollo de lo rural como un valor en sí mismo.

La actual visión economicista sobre el campo así como el menosprecio que muchas veces recae sobre el sector primario (alimentos, materias primas, minerales), dado el bajo aporte que significa este eslabón productivo en la cadena de producción de la riqueza, confluyen como elementos claves para entender los fenómenos de los flujos de bienestar que migran hacia los centros y que se traducen en la discriminación, la pobreza y la inequidad hacia lo denominado rural o, más frecuentemente, agropecuario. El sector rural se visualiza como una vacía despensa de recursos primarios (no por su relevancia, sino por ser el primer paso en una cadena “productiva”), en la que la tierra, mas no el territorio, es la base para producir materias primas y alimentos (como mercancías) y otrora producir mano de obra para la industrialización del mundo urbano y la generación de riqueza que se queda en el sector urbano. La nueva ruralidad contrasta con esa visión tradicional, en la medida en que se revaloriza lo humano, lo local, la cultura, las sinergias,

el ambiente, entre otros aspectos. Ese mundo rural, rico en sí mismo y sustentado en el territorio como producto de una construcción social, es el espacio crítico para sostener la vida (alimentos, agua, recursos naturales, aire, etc.) y la diversidad (genética, ecosistémica, cultural, etc.).

En ese contexto, los alimentos como sustento de la vida y ligados al concepto de metaderecho no deben verse como una mercancía o un bien con una composición nutricional que balanceado permite al ser humano subsistir para ser un factor de producción útil. Al contrario, el alimento debe ser visualizado como fuente de vida, pero también como expresión de la cultura, la historia y los valores superiores de una sociedad.

El alimento, sin lugar a dudas, es fuente de vida y de poder, es un factor liberador o alienador, constructor o destructor de sociedades, etc., debe verse como algo más que una mercancía que se consume para poder trabajar. Entendiendo así el alimento y la sostenibilidad de la sociedad en él, el concepto trasciende sus características biológicas y nutricionales, y exige una visualización más allá de un bien que se transa en el mercado sobre la base de profundas relaciones de poder (tenencia de tierras, mercado de insumos y tecnología, canales de comercialización y distribución de alimentos a los hogares —internacional y nacional—).

Así pues, la seguridad alimentaria para las personas, en el concepto y en la práctica, constituye una construcción simbólica del alimento como fuente de seguridad y estabilidad política, social, ambiental y cultural al nivel nacional y local. Lo anterior, involucra el entendimiento de la seguridad, la soberanía y la independencia alimentaria más allá de lo solo económico e invoca, por tanto, las políticas, en especial las políticas públicas.

La política pública no es solo un constructo normativo de los arreglos institucionales formales aceptados por la sociedad, sino, especialmente, se sustenta en esas relaciones de poder que tanto desde la ruralidad como de la alimentación entrelazan decisiones públicas y privadas. La política pública involucra esas relaciones, en principio políticas, de los individuos, sus intereses e incentivos; de las comunidades, y de la institucionalidad pública. Los alimentos como germen de vida constituyen una fuente de poder y de seguridad de la sociedad y del planeta.

Es así como la consolidación de un modelo de oferta de alimentos es la expresión de poder y dominancia (norte-sur) desde el sistema tecnológico de producción primaria, el control de las cadenas de transformación-distribución (transnacionales alimentarias y mercados de grandes superficies) y

la introducción de hábitos alimentarios globalizados, entre otros. La inseguridad alimentaria global es la expresión de la institucionalidad dominante (mercado), en la cual se excluyen los más vulnerables y desfavorecidos, siendo entonces un objetivo de la formulación de la política. El poder se sostiene, en parte, en la visión reduccionista del alimento como bien transable y en el menosprecio de sus otras cualidades.

La riqueza teórica de las categorías nueva ruralidad y seguridad alimentaria exige también una formulación de política pública amplia (no solo económica) del desarrollo de lo rural, que trascienda la función como garante del acceso a los alimentos y del bienestar del sector rural desde el paradigma de lo urbano (como centro), y que vele por el desarrollo humano integral y sustentable con los valores que están en la nueva ruralidad.

Tensiones que emergen

Como se ha insistido a lo largo del documento, la construcción teórica de las diferentes categorías ha sido desafiada constantemente por la realidad. Es así como la evolución de los conceptos ha estado medida por la evidencia de una realidad inaceptable y que contrasta con lo esperado. Sin lugar a dudas, se podía continuar con la construcción teórica, perfeccionando los marcos conceptuales descritos, establecer vacíos, y, desde la Universidad de La Salle, trabajar para el perfeccionamiento interdisciplinar de tales marcos teóricos.

Sin embargo, para los autores es claro que el desarrollo teórico es bastante amplio y, aunque perfectible, cuasi completo. Quizás la tarea pendiente más grande está ligada al objetivo misional de la Universidad, la transformación de la sociedad y la democratización del conocimiento. Lo anterior se puede hacer explícito en la dinámica entre la teoría-la praxis y las prácticas.

La discusión sobre desarrollo rural, políticas públicas y seguridad alimentaria da cuenta de una enriquecida reflexión acerca de las variables que intervienen en la formulación de medidas apropiadas para el sector rural. Esta discusión evidencia rupturas paradigmáticas que ha permitido la inclusión de nuevas variables, así como de medidas para gestionar el cambio social, político y económico. Sin embargo, las problemáticas que describen estos cuerpos teóricos no solo persisten en la actualidad, sino que, además, la actual implementación de políticas para mitigarlas parece no ser la apropiada para la población rural.

Esta situación pone de relieve una tensión que es transversal a las ciencias sociales en su intención de implementar alternativas para la solución de problemáticas que exceden los horizontes de comprensión de una disciplina particular. Se trata de la tensión que aparece entre teoría y práctica, entre la prescripción y las posibilidades reales de implementación en contextos sociales y culturales específicos. Una tensión que explica la necesidad de incorporar diferentes referentes disciplinares para la comprensión de una problemática específica, se trata, en últimas, de un problema que se circunscribe a la búsqueda, hoy tan notable, de las universidades por fomentar trabajos investigativos y reflexivos desde la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad.

En el contexto de la discusión sobre el desarrollo rural, se plantea una doble tensión: por un lado, la evidencia del escaso impacto que las teorías de seguridad alimentaria y nueva ruralidad tienen en las prácticas del sector agropecuario, y, por el otro, la tensión que emerge entre el centro y la periferia al ser estas teorías promulgadas en unos lugares específicos del ejercicio del poder mundial que, en la mayoría de los casos, no tienen en cuenta las particularidades, los contextos y las prácticas de los grupos sociales locales y, de esta manera, terminan subsumiendo esta diversidad a conceptos y unidades de medición universales.

En la tensión entre teoría y práctica encontramos una doble condición: en primera instancia, del lado de la teoría que pone en circulación unos conceptos con base en los cuales comprende y, a la vez, prescribe recomendaciones para los contextos de práctica; la dificultad radica en la escasa comprensión que de la complejidad de la práctica se puede derivar de los aparatos teóricos disponibles (ver problema epistemológico). En segundo lugar, del lado de la práctica, emerge con mucha fuerza una imposibilidad que colinda con lo simbólico y existencial: la teoría no dialoga con los significados, relatos e historias que constituyen, de manera vital, a las prácticas de la población rural, más bien se manifiesta como la imposición de otras lógicas que no llegan a tener el significado que garantice su apropiación e implementación.

En cuanto a la tensión entre centro y periferia, esta pone de relieve al menos dos discusiones ya ampliamente desarrolladas en sus respectivos campos teóricos; la primera tiene que ver con los centros, entendidos como países desarrollados, en los que se produce el conocimiento como orden que debe ser impuesto a los demás países de la periferia para establecer sus economías, políticas y formas de vida en torno a un solo discurso dominante.

Esta discusión toma forma en los sucesivos momentos históricos en que los países en vías de desarrollo han adoptado por soluciones provenientes del norte desarrollado (Escobar, 2005; Cepal, 2008).

La segunda discusión tiene que ver con el rol que debe asumir la universidad como institución social, productora de conocimiento en la regulación y la transformación de las prácticas de los otros actores sociales. En este caso, al asumir a la universidad como centro y, por tanto, poseedora de un cierto canon de verdad, se sitúa en una relación de poder asimétrica con los otros sujetos sociales de la periferia que, de hecho, participan en la consecución de las prácticas estudiadas y prescritas desde este centro de pensamiento.

Es por la conjunción de estas dos tensiones que surge la necesidad, de parte de la academia, de formular un escenario a partir del cual pueda plantearse una alternativa de solución, no solo desde la necesidad de pensar alternativas que nos lleven a resolver las problemáticas que en el sector rural persisten a pesar de las herramientas teóricas de las que disponemos, sino ir más allá para pensar y prescribir un tipo de relación con los otros actores sociales que permita la superación de las dicotomías hasta ahora planteadas.

Formulación de la pregunta

¿Qué horizontes epistemológicos se deben privilegiar para construir paradigmas e instrumentos de comprensión e intervención de los territorios locales de forma tal que se puedan poner en evidencia los factores económicos, políticos, sociales, culturales y simbólicos que posibiliten la superación de las dicotomías emergentes —rural/urbano, norte/sur, centro/periferia, teoría/práctica— y la consecución de un desarrollo humano integral y sustentable?

Conclusiones

Para concluir, consideramos que el aporte de la Universidad de La Salle en el marco de esta reflexión puede materializarse en el desarrollo de una apuesta investigativa que, desde las problemáticas del contexto, formule mecanismos de conceptualización y transferencia que estén en diálogo con los saberes, las tradiciones y los contextos de las comunidades en las que el conocimiento producido en la academia pueda impactar.

En este sentido, consideramos que hay varios temas relevantes en las agendas del país que pueden ser campos potenciales de desarrollo acerca de las condiciones reales en las que se interrelacionan las tres categorías expuestas en este documento, y que pueden partir de eventos tan coyunturales como la creciente discusión sobre las zonas de reserva campesina, las movilizaciones sociales por efecto del negativo impacto de los múltiples tratados de libre comercio (TLC) en el sector productivo, etc.

Todo lo anterior en el marco de un trabajo inter y transdisciplinar que se genere como un diálogo auténtico entre los diferentes saberes, y del que se desprendan trabajos que realmente se preocupen por la resolución de problemas sociales en contexto, más que por la delimitación teórica y conceptual de los campos disciplinares.

Referencias

- Austin, J. (1990). *Cómo hacer cosas con palabras. Palabras y acciones*. Barcelona: Paidós.
- Cannan, E. (2000). *Investigación sobre la naturaleza y causas de la riqueza de las naciones*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cantillón, R. (1996). *Essai sur la nature du commerce en general*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal). (2008). *Conceptos básicos para entender la legislación ambiental aplicable a la industria minera en los países andinos*. Santiago de Chile: autor.
- Escobar, A. (2005). El posdesarrollo como concepto y práctica social. En D. Mato (Ed.), *Políticas de economía, ambiente y sociedad en tiempos de globalización* (pp. 17-31). Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Food and Agriculture Organization of the United Nations (FAO). (2003). *Trade reforms and food security: Conceptualizing the linkages*. Rome: FAO. Recuperado de <ftp://ftp.fao.org/docrep/fao/005/y4671e/y4671e00.pdf>
- Food and Agriculture Organization of the United Nations (FAO). (2012). *The state of food insecurity in the world. Economic growth is necessary but not sufficient to accelerate reduction of hunger and malnutrition*. Rome: FAO. Recuperado de <http://www.fao.org/docrep/016/i3027e/i3027e.pdf>
- Goodin, R. (1996). *A new handbook of political science*. New York: Oxford University Press.
- Gramsci, A. (1971). *Prison notebooks*. New York: International Publishers.

- Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA). (2012). *Situación de la seguridad alimentaria en las Américas*. San José: OEA.
- Malthus, T. (1798). *An essay on the principle of population*. London: J. Jhonson in St Paul's Church-yard.
- Marshall, A. (1920). *Principles of Economics. Library of Economics and Liberty*. Recuperado de <http://www.econlib.org/library/Marshall/marP.html>
- Marx, K. (1946). *El Capital*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Meza, C. y Romero, J. (2013). La inseguridad alimentaria en América Latina: Una situación de inequidad en el acceso. En *Dimensiones de la seguridad: Una aproximación desde la ciencia económica*. Madrid: Editorial Académica Española.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2000). *La cumbre del milenio. Objetivos, metas e indicadores*. Recuperado de <http://www.un.org/millenniumgoals/>
- Ortega, J. (2011). La reglamentación de la ley de obesidad. En *El análisis y la evaluación de las políticas públicas en la era de la participación* (pp. 315-337). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Pérez, A. y Caballero, J. (2003). *La nueva ruralidad en Europa y su interés para América Latina*. Roma: FAO.
- Pérez, E. (2004). El mundo rural latinoamericano y la nueva ruralidad. *Revista Nómadas*, 20, 180-193.
- Quesnay, F. (1758). *Tableau économique Facsimile*. Francia.
- Ricardo, D. (1993). *Principios de economía política y tributación*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Roth, A. N. (2004). *Políticas públicas, formulación, implementación y evaluación*. Bogotá: Ediciones Aurora.
- Sen, A. (2002). *El derecho a no tener hambre*. Bogotá: Siglo XXI.
- Smith, A. (2000). *Investigación sobre la naturaleza y causas de la riqueza de las naciones*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Van Dijk, T. (1992). *Discurso y desigualdad*. Santa Cruz de Tenerife: Universidad de Laguna.
- Van Dijk, T. (1998). *Ideology: a multidisciplinary approach*. London: Sage.
- Van Dijk, T. (1999). Context models in discourse processing. *ALED, Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, 1(1), 69-81.
- Van Dijk, T. (2001). Discourse, ideology and context. *Folia Linguistica*, 11-40.
- Van Dijk, T. (2003). Text and context of parliamentary debates. En P. Bayley (Ed.), *Cross-cultural perspectives on Parliamentary discourse* (pp. 339-372). Amsterdam: Benjamins.

- Van Dijk, T. (2004). *Discurso y dominación*. Conferencia Inaugural, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
- Windfuhr, M. y Jonsen, J. (2005). *Food sovereignty: Towards democracy in localised food systems*. Rugby: ITDG Publishing.
- World Health Organization (WHO). (2013). *Obesity and overweight. Fact sheet 311*. Recuperado de <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs311/en/>
- Zizek, S. (1994). *Mapping ideology*. London: Cromwell Press.

Formación, constitución del sujeto y estética del desarrollo

Julio César Arenas Reyes

Víctor Fernando Marulanda Cardona

Juan Carlos Rivera Venegas

Eduardo Mancipe Flechas

Introducción

El presente texto pretende indagar sobre qué elementos han de considerarse para promover la estética del desarrollo en los profesionales lasallistas, en términos de formación y constitución del sujeto, desde todas las disciplinas. Esta cuestión, en primera instancia, nos remite a buscar lo que identifica a la Universidad de La Salle, el contexto que le es propio, de tal modo que se hagan explícitos algunos elementos que subyacen en la formación tanto de los individuos que pertenecen a la institución como de la comunidad que la configura, y la correlación complementaria que existe entre la naturaleza de la individualidad y de la comunidad en torno a la labor formativa.

Tal propósito, demanda, en primer lugar, retomar la identidad que ha sido plasmada en el Proyecto Educativo Universitario Lasallista (PEUL):

Somos una *Universidad, Católica y Lasallista*, fundada, orientada y dirigida por los Hermanos de las Escuelas Cristianas que a partir de un *proyecto formativo inspirado en la tradición lasallista* ofrece programas académicos de educación superior, realiza investigación con pertinencia e impacto social, y se proyecta socialmente con el objetivo de promover la dignidad y el desarrollo integral de la persona, la transformación de la sociedad, el fomento de la cultura y la búsqueda del sentido de la verdad. (Universidad de La Salle, 2007, p. 9)

Esta identidad alude, primeramente, a tres dimensiones que sirven de referencialidad para interpretar y comprender el sentido de lo formativo y que le dan un sentido más específico: el carácter esencial de la universidad, lo constitutivo de la universidad católica y lo identitario de una universidad católica lasallista.

Al preguntarse cuál es la función peculiar y esencial de la universidad, aquella que posee un carácter insustituible y que ninguna otra institución podría desarrollar, MacIntyre afirma que siendo esta el ámbito en donde se elaboran las concepciones y criterios de justificación racional, y las prácticas de investigación y de evaluación racional, solo aquí la sociedad puede aprender “cómo conducir sus propios debates, prácticos o teóricos, de un modo que se pueda justificar racionalmente” (1992, p. 274). Esto, de alguna manera, imprime a la universidad la referencia de ágora de la esfera pública, en la que confluyen diversas culturas, creencias, imaginarios, saberes, visiones sociopolíticas, con un carácter plenamente deliberativo.

Así mismo, el MacIntyre (2001, pp. 9-12) señala dos concepciones diferentes de lo que significa para la Universidad el reconocerse como católica: la primera, considera no solamente importantes las prácticas religiosas que se realizan al interior de esta, sino también el carácter central que tienen la filosofía y la teología en la docencia e investigación; la segunda, agrega a la concepción de universidad secular, la práctica religiosa de una fe católica, y los intereses académicos individuales de contenido religioso se constituyen en un añadido, algo que, finalmente, no la diferencia sustancialmente de las instituciones de tipo secular.

Al tomar la primera opción, el carácter católico de una universidad estaría definido porque en su formación la filosofía y la teología no cumplen simplemente un papel introductorio y de contextualización del aprendizaje, que sería más de iniciación, sino una función integradora del saber. A esto se suma la misión de una universidad lasallista, que expresa conciencia no solamente de la importancia de su catolicidad, sino también de la correspondencia con aquel carisma recibido y comunicado por su fundador San Juan Bautista de La Salle, que dispone propagar aquella vocación de “consagrar toda su existencia a edificar el Reino de Dios por medio del servicio educativo” (Goussin, 2004, p. 120).

Esta breve aproximación más que ofrecer algún nivel de comprensión, pone de relieve la necesidad de indagar sobre lo que significa pertenecer a

una comunidad que se identifica como *universidad católica lasallista*,¹ a la luz de la tensión que existe entre las demandas de una sociedad cada vez más secularizada y el construir respuestas en el marco de la innovación y la pertenencia a una tradición, en cuya misión confluyen lo natural y lo sobrenatural para una comprensión del ser finito y del ser eterno, aspectos centrales de la existencia humana.

La necesidad de formar sujetos desde la perspectiva lasallista determina un reto inicial que consiste en conocer y entender a cada uno de ellos, en nuestro caso, a los estudiantes como agentes protagónicos de la Universidad de La Salle, que, a la vez, hacen parte de la sociedad. Esto significa que es necesario abordar a dichos sujetos desde un panorama de entendimiento de lo que ellos son como individuos y como seres comunitarios y sociales.

La formación de sujetos en las diferentes disciplinas ha venido evolucionando rápidamente durante los últimos años. Las necesidades apremiantes de desarrollo del país exigen respuestas adecuadas a los procesos científicos de la investigación académica, la optimización de los recursos y la búsqueda de un mayor valor agregado. Además de esto, también se presenta otro tipo de reto que se desprende de las diferentes necesidades humanas, que han derivado en un mercado que satura con altísimas cantidades de información y de “necesidades” creadas para todos; elemento para el cual también debe estar lista la Universidad y los sujetos en formación.

Hay que reconocer que estos cambios, vividos de forma acelerada en muchas universidades, y que van de la mano de procesos de acreditación institucional, son vitales para la formación de las personas que el país necesita; aquellas instituciones que no los adoptan dentro de sus proyectos educativos simplemente están formando profesionales de calidad cuestionable. Sin embargo, esta visión academicista, con sus respectivas exigencias y responsabilidades, adoptada casi en su totalidad por prestigiosas universidades americanas y europeas del top cincuenta en producción intelectual y en generación de recursos, carece del valor agregado de lo humano, al enfocarse enteramente en lo estructural y material, dejando a un lado la

¹ Es en esta perspectiva problematizadora que se propone repensar la academia universitaria lasallista; se proponen cinco rasgos fundamentales que caracterizan el modelo universitario católico: 1) una pedagogía de los valores; 2) la formación de la persona; 3) el pensamiento social de la Iglesia católica; 4) la promoción de una comunidad educativa, y 5) una relación educativa como acompañamiento fraterno.

formación ética, la promoción de los derechos humanos, la dignidad de la vida y la vivencia de valores.

Para formar estas personas, entonces será necesario apelar inicialmente a lo que nuestros estudiantes son intelectualmente: personas con muchas capacidades, que están en pleno proceso de reconocerlas; algunas inexpertas en la toma de decisiones que afectarán su futuro; quienes, de una u otra forma, ven a los docentes como “expertos” que les indicarán algunos derroteros en la vida o que, al menos, les están instruyendo en lo que será su quehacer durante gran parte de sus vidas. Ligadas a las características intelectuales están las espirituales y todo el proceso de transformación interior; el sistema de creencias (que no tiene que ver solamente con lo religioso); los valores (éticos y morales), y lo que las personas creen respecto a sí mismas, a la universidad, a la sociedad y a cualquier otro contexto que les rodee. Esto determina, en gran manera, el tipo de estudiantes que tendremos en las aulas de La Salle, al igual que el tipo de agentes sociales que egresarán de la Universidad, y todo lo que ellos pueden hacer con el tercer elemento que tienen, su corporeidad. Al igual que su mente y su espíritu, su presencia física en la Universidad y en diferentes esferas sociales, como la familia, los lugares de trabajo, los espacios de interacción y otros, dejará una impronta a través de la cual será posible evidenciar el proceso y la calidad de formación que la persona tuvo.

Todo lo anterior nos enfrenta a una variedad de posibles relaciones de interacción permanente entre el lasallista, su presencia activa en la universidad y su presencia activa en la sociedad, que deben ser tenidas en cuenta con el fin de procurar las mejores prácticas docentes, que contribuyen para que nuestros estudiantes asuman responsable y éticamente su rol de autores y actores de sus vidas, lo que redundará en su propio bienestar, en el de la comunidad académica y en el de la sociedad; en general, una evolución progresiva, que redunde para ellos, para la comunidad académica y para la sociedad en general en mejores niveles de vida en cualquier sentido; todo ello hilado por la transversalidad de la estética.

Aproximaciones al concepto de estética

López Quintás (1991) delimita el concepto: “Estética, en el aspecto filosófico, es la disciplina que trata de lo bello (entendido en el sentido amplio que abarca lo artístico, las diferentes categorías estéticas —sublime, gracioso,

lindo, ridículo, trágico, etc.—, lo bello natural, moral y cultural) y los diferentes modos de aprehensión y creación de las realidades bellas”. Desde su etimología (*aistanomai*, sentir), el término destaca el papel de la intuición sensible, aunque también se destaca su carácter sentimental, contemplativo e intuitivo.

La estética puede ser “subjetivista, cuando analiza preferentemente la reacción del sujeto ante el objeto; las características internas del acto estético de creación, ejecución o contemplación; la fenomenología de la experiencia estética, etc., [...] u objetivista, *cuando* concede prevalencia al estudio del objeto estético y sus diferentes planos entitativos” (López Quintás, 1991).

Hoy se consagra especial atención al estudio de los siguientes temas alrededor de la estética, según López Quintás (1991):

- La sensibilidad humana, su relativa autonomía en el campo estético y su constitutiva versión a la inteligencia y, con ello, al ámbito de las realidades metasensibles.
- La intuición creadora en su condición sensible-intelectual, supra-empírica y discursiva, teórica y práctica, especulativa y experiencial.
- El proceso genético de creación, ejecución y contemplación artística (fenomenología de la experiencia estética, de la formatividad, estética operatoria).
- El objeto estético en toda su variedad y complejidad. Se procura evitar el objetivismo empirista mediante la puesta en juego de un modo tenso de pensamiento que estudie el objeto en su relación viva con el sujeto y a la luz de la idea general de lo bello. (En esta línea metodológica se hallan gran parte de los análisis actuales sobre el objeto estético y sus diversos planos, la obra de arte, su origen y dialéctica interna, las categorías estéticas, el ritmo musical, la apertura a lo sacro por parte de las artes plásticas, las “leyes” que rigen las interrelaciones de las formas, etc.).
- El carácter “envolvente” de los objetos de conocimiento que, más que cosas, son ámbitos que planifican al sujeto, quien se emerge en su campo de influencia con la disposición debida (estética personalista, estética *analéctica*).
- Lo que “acontece” en el encuentro de un sujeto creador, ejecutante o contemplador y un objeto estético (estética del acontecer de lo bello).

- El sentido y alcance del fenómeno de integración de los elementos que constituyen la experiencia estética y la relación de esta forma singular de unidad con la fundación de belleza (estética fenomenológica existencial).
- La vinculación profunda que media entre la autoconstitución expresiva y la eclosión de belleza (estética del lenguaje), el compromiso con las grandes realidades del entorno y la autonomía creadora (estudios sobre la relación de arte y estética, la socialidad del arte, el impersonalismo artístico, el realismo crítico, la deshumanización del arte en aras de un proceso de objetivización hostil a las formas eminentes de objetividad, etc.).
- El estatuto ontológico del objeto estético. El estudio de la historia de la estética deja claro que solo el análisis preciso y profundo de los diversos modos de realidad y, por tanto, de objetividad permite salvar los escollos opuestos, pero igualmente nefastos del objetivismo y el subjetivismo que no han podido evitar ciertas corrientes, en sí fecundas, de la estética moderna.
- El estudio global de las copiosas y hondas aportaciones de la estética contemporánea a la luz de una metodología severa de las realidades suprasensibles, basada en un análisis bien matizado de la categoría de objetividad y de la intuición intelectual inmediata-indirecta, está mostrándose en la actualidad singularmente fecundo en orden de resolver por vía de elevación, con un método robusto, los grandes problemas que suscita la experiencia estética.

La experiencia estética “debe moverse en diferentes niveles: metasensibles y sensibles, teóricos y prácticos (en sentido de configuradores), formales y materiales, comprometidos y desinteresados, sentimentales e intuitivos, creadores y receptivos, etc.” (López Quintás, 1991). Para ahondar en el concepto, consideremos a Castro, quien afirma que a partir de la noción de ética que Foucault elabora en *L'usage des plaisirs*, se puede “comprender la noción de estética de la existencia como modo de sujeción, es decir, como una de las maneras en las que el individuo se encuentra vinculado a un conjunto de reglas y de valores (2004, p. 119)”, y añade: “Este modo de sujeción está caracterizado por el ideal de tener una vida bella y dejar la memoria de una existencia bella” (2004, p. 119).

Desde este planteamiento, se puede afirmar que dado que un individuo quiere realizar en su vida la belleza que proponen determinados valores, él acepta determinadas maneras de comportarse. Entonces, como se afirma que “la vida, como bíos, es tomada como el material de una obra de arte” (Castro, 2004, p.119), se entiende por estética de la existencia:

Una manera de vivir en la que el valor moral no proviene de la conformidad con un código de comportamientos ni con un trabajo de purificación, sino de ciertos principios formales generales en el uso de los placeres, en la distribución que se hace de ellos, en los límites que se observa, en la jerarquía que se respeta. (Castro, 2004, p. 119)

Al tratar de comprender el concepto de una forma más general, a la luz del diccionario también se entiende como un “conjunto de elementos estilísticos y temáticos que caracterizan a un determinado autor o movimiento artístico” (RAE, 2001). A pesar de que estas definiciones pueden parecer superficiales o insuficientes inicialmente, cobran bastante relevancia desde el contexto de las escuelas de pensamiento, vistas como organizaciones (autor o movimiento) que comparten un sistema o conjunto de creencias (conjunto de elementos estilísticos y temáticos) que las caracterizan. Una vez visto el concepto de esa manera, se percibe una alta relación entre la estética y la razón de ser de las escuelas de pensamiento. Pero no basta con hacer un par de definiciones básicas para poder llegar a abordar los elementos que nos permitan describir y, posteriormente, alcanzar esa dimensión. A continuación describiremos algunos elementos que hay que tener en cuenta en aquellos procesos de formación para promover la estética del desarrollo en los profesionales lasallistas.

Tradición como fuente del desarrollo

Es imprescindible saber cuáles son nuestras raíces, nuestra piedra angular y fundamento. Desde un punto de vista negativo, sería válido citar a Napoleón Bonaparte, quien dijo que “Aquel que no conoce la historia, está condenado a repetirla”. Si, dado el caso, nuestra historia (o tradición) no nos ha llevado a un estadio de desarrollo deseado, no podemos dejar de considerar que, aun así, es importante conocerla para poder evaluar las decisiones tomadas, las acciones ejecutadas y los resultados obtenidos. En ese sentido, podremos re-direccionar algunos de los elementos que nos han alejado del camino.

Tal vez, esta última cita es más dicente si es interpretada desde las perspectivas que se contemplaron inicialmente. Es fácilmente apreciable que todos somos sujetos históricos, que cada día que ha pasado en nuestras vidas se convierte en un cúmulo que llevamos con nosotros hasta hoy, el cual nos constituye con todo lo que somos *sapiencialmente* y espiritualmente, y representamos donde quiera que hagamos presencia física. Naturalmente esto trasciende a la universidad y a la sociedad en general.

Entonces, ¿qué hace relevante a esa tradición o historia? Pues bien, indiscutiblemente la tradición nos da identidad. Todo tiene su “árbol genealógico”; las personas vienen de una familia; las ciencias tienen taxonomías de su desarrollo a lo largo del tiempo; la Universidad de La Salle tiene su propia historia y razón de ser en la sociedad, y la sociedad se ha ido constituyendo a lo largo del tiempo hasta ser lo que es hoy en día, con todo lo “bueno” y lo “malo”. Deshacernos de la tradición resultaría en la negación de lo que somos en estos diferentes niveles.

Lo anterior no significa que debamos seguir pegados a la tradición permanentemente. Esta debe ser, en todos los casos, un referente, que nos permite precisamente eso: saber de dónde venimos, quiénes somos, cómo nos hemos constituido, cuándo aparecimos en el escenario y por qué llegamos al punto en el que estamos. El tener un referente claro nos permitirá trasegar por el tiempo sin diluirnos, sin perder nuestro ADN.

Cuando existe una identidad clara es posible trascender a la cohesión. El ser humano como ser social se agrupa con aquellos con los que se siente identificado de alguna manera; en ese sentido, si existe algún tipo de consonancia entre sujetos o en la universidad, por ejemplo, es factible que se empiecen a construir diferentes tipos de redes que, a medida que se presenten más interacciones, facilitarán la integración. Las interacciones fortalecerán lazos fraternales, académicos y sociales, y permitirán que se solidifiquen grupos en diferentes esferas. Cuando se brindan las condiciones de tiempo y espacio para que estos grupos se hagan fuertes, entonces surge la cohesión y la concurrencia entre varios de ellos, aspectos que, a su vez, propiciarán diferentes tipos de fortalezas y habilidades personales, intelectuales, académicas y sociales, que potenciarán la persecución de nuevos derroteros y mejores estadios en la vida, es decir, propiciarán el desarrollo en estos contextos. La búsqueda de este desarrollo no sería posible si no se tiene en cuenta lo que se discutirá a continuación.

En cuanto formación

Hans-Georg Gadamer atribuye al concepto de formación una estrecha relación con el de cultura que, en un primer sentido, “significa dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre”; en segundo término, hace referencia al “modo de percibir que procede del conocimiento y del sentimiento de toda la vida espiritual y ética y se derrama armoniosamente sobre la sensibilidad y el carácter” (1991, p. 39).

De manera más específica, la formación surge de un proceso interno que se encuentra en continuo desarrollo y progresión; de modo análogo al desarrollo de la naturaleza, su objetivo es reconocido en el interior, de esta manera trasciende la idea de un mero cultivo de capacidades. Esto significa que se apropia totalmente de “aquello en lo cual y a través de lo cual se forma”, todo cuanto incorpora se integra en ella, de modo que “en la formación alcanzada nada desaparece”, esto es, se constituye de alguna manera en una “segunda naturaleza” (Gadamer, 1991, p. 40).

Es importante resaltar la tensión existente entre un ascenso a la generalidad que deviene en procesos de abstracción y reflexión que configuran una aproximación a lo teórico, pero también un acercamiento al detalle a la formación práctica, la cual debe ser orientada por la *phrónesis*. Así, Gadamer afirma que

Toda formación teórica, incluida la elaboración de las lenguas y los mundos de ideas extraños, es mera continuación de un proceso formativo que empieza mucho antes. Cada individuo que asciende desde su ser natural hacia lo espiritual encuentra en el idioma, costumbres e *instituciones* de su pueblo una sustancia dada que debe hacer suya de modo análogo a como adquiere el lenguaje. En este sentido el individuo se encuentra constantemente en el camino de la formación y de la superación de su naturalidad, ya que el mundo en el que va entrando está conformado humanamente en lenguaje y costumbres. (Gadamer, 1991, p. 43)

[...].

Verse a sí mismo y ver los propios objetivos privados con distancia quiere decir verlos como los ven los demás. Y esta generalidad no es seguramente una generalidad del concepto o de la razón. Los puntos de vista generales hacia los cuales se mantiene abierta la persona formada no representan un baremo fijo que tenga validez, sino que

le son actuales como posibles puntos de vista de otros. Según esto la conciencia formada reviste de hecho caracteres análogos a los de un sentido, [...] la conciencia formada supera sin embargo a todo sentido natural en cuanto que estos están siempre limitados a una determinada esfera. La conciencia opera en todas las direcciones y es así un *sentido general*. (Gadamer, 1991, pp. 46-47)

En este marco de lo autoformativo, se evidencia el reconocimiento de la formación en común, deviene otra dimensión de lo formativo que se relaciona con la comunidad. En esta línea, emerge la necesidad de diferenciar el alcance de lo formativo en el individuo, en la comunidad y en la sociedad, conviene así seguir a Edith Stein (2003, pp. 129-146), quien se pregunta ¿cómo es posible el paso del hombre solitario a la comunidad?, para la filósofa alemana, la comunidad reenvía a un ser-en-común de los individuos regido por principios inmersos en la naturaleza, mientras que la sociedad reenvía más a un estar-juntos regido por un sistema de principios racionales y mecánicos. Cuando una persona se sitúa frente a otra persona como un sujeto frente a un objeto el resultado de su comprensión y de su relación mutua es la sociedad. Cuando, al contrario, las personas se sitúan una frente a otra como sujeto y sujeto forman entonces una comunidad. En la sociedad, los miembros individuales no están verdaderamente ligados, sino que reina la ley del interés de cada uno por sí mismo; gobierna, por tanto, un egoísmo mal o bien entendido, según la propia voluntad individual y la acción de las leyes sobre esta relación. En la comunidad habrá, en cambio, una solidaridad y una reciprocidad auténticas, en las que confluyen el *telos* y el *facto* de lo formativo en tanto proyecto que se desarrolla.

Es importante resaltar con Stein (cfr. tratado “Individuo y comunidad”, 2006) que la comunidad necesita de formas de vida sociales para poder existir y la sociedad no puede permanecer en el tiempo si no es a través de una dinámica comunitaria. A nuestro alrededor hay una multiplicidad de comunidades que solo son apreciadas de cuando en cuando, debido a la marcada tendencia del ser humano de fijar su atención individual, y, cuando observamos la comunidad, tendemos a atribuirle las características que apreciamos en los individuos, sin observar que se trata de una realidad diferente y digna de estudio. De esta manera, solemos considerar a la comunidad de forma análoga al individuo y así hacemos desaparecer a los miembros singulares de los grupos comunitarios para hablar de la universidad, como si se tratara de un ser personal capaz de accionar libremente, de poseer sus

propias motivaciones y sus razonamientos particulares y, así, ser plenamente responsable de sus actos en cuanto comunidad.

La fuerza vital de una comunidad depende, sobre todo, del compromiso comunitario existente, el que una colectividad se conforme como comunidad o sociedad dependerá de la experiencia relacional que exista entre sus miembros. La influencia de tales actitudes individuales se traslada de inmediato de una persona a otra y actúa directamente sobre el núcleo de sentido que da pie a la vida comunitaria. Es esto lo que hace que los diferentes elementos de lo formativo incidan en los individuos que pertenecen a una comunidad universitaria orientada por un proyecto común que los identifica, y que es enriquecido con la formación particular que constituye una gradación de matices articulados.

Según Stein, ese vivir unidos no puede ser concebido únicamente como una adición de experiencias o de intereses al estilo de ciertas teorías económicas. Por el contrario, la experiencia comunitaria universitaria es una realidad por sí misma. Como la comunidad se constituye por el contenido de las experiencias individuales que la componen, su estructura también lleva el sello de los lazos creados por los individuos que forman parte de ella. Por su parte, también los individuos son enriquecidos por estos lazos y las vivencias comunitarias.

La comunidad no es solo una organización objetiva más o menos formalizada en la que las personas pueden participar en busca de unos fines comunes, sino que solo encontramos comunidad allí donde la vivencia del “entre” por los sujetos participantes es lo suficientemente profunda como para que quienes forman parte de esta vean su esencia fundada en la pertenencia vivida. De allí la necesidad de hacer transversal a todos los programas académicos el proceso de interpretación y de comprensión de una de las dimensiones sustantivas de la naturaleza individual y comunitaria, centrada en la estética.

Formación disciplinar

Desde el punto de vista de la formación integral de los profesionales en las universidades, la sociedad actual, enfrentada a los estragos ambientales, al agotamiento de los recursos, a los problemas económicos y, más que todo, a la gran desigualdad social, requiere, además de excepcionales fortalezas técnicas e investigativas, que los profesionales posean personalidades

saludables, así como habilidades de comunicación armoniosas, para lo cual es apreciable la importancia de la educación estética en la formación para el desarrollo, de manera que las respuestas ofrecidas ante los nuevos retos sociales se originen de un proceso creativo que tiene en cuenta los valores, y desde una visión holística, compleja, incluyente, flexible de la realidad, y de los aportes que desde la profesión se pueden ofrecer para transformarla y mejorarla. Es decir que aunque la excelencia en la formación disciplinar hace a un profesional, esta no es suficiente para una formación integral. Las habilidades profesionales son el fundamento en que el sujeto se soporta para aproximarse a una decisión rápida y efectiva, pero solo los valores lo guían hacia la mejor solución.

El propósito de la formación profesional no debe ser solo el de cultivar las habilidades disciplinares, sino también el de sentar los cimientos de personalidades sensibles, cooperativas y creativas, conscientes de la fragilidad humana, de las consecuencias futuras de sus actos y, por ende, de la sociedad en general. Los atributos que la formación, sustentada en la estética del desarrollo, debe sustentar como pilares fundamentales no difieren de los paradigmas enseñados en aquellas profesiones directamente relacionadas con la dimensión estética, como las artes o las lenguas: belleza, simplicidad y armonía.

La estética en la educación debe contribuir en la formación del carácter del individuo, complementando o dando una nueva orientación a la vasta extensión de conocimiento técnico que sirve de piedra angular a cada disciplina. Es decir que la pasión por la carrera, el fuerte sentido de responsabilidad, así como el espíritu competitivo nacido de la confianza en las capacidades, las habilidades y los conocimientos, deben complementarse con una fuerte nobleza y calidad moral. La educación estética debe fundamentarse en el respeto hacia el individuo, la exaltación de la belleza de la naturaleza, la justicia social y el arte, de manera que esta tenga un impacto a largo plazo en los sujetos.

La formación del sujeto

Así lo plantea Edgar Morin: la “hiperespecialización impide ver lo global (que fragmenta en parcelas) y lo esencial (que disuelve). Ahora bien, los problemas globales son cada vez más esenciales” (1999, p. 13). Para plantear y pensar

correctamente los problemas particulares, ha de hacerse en su contexto, y “el contexto de estos problemas debe plantearse cada vez más en el contexto planetario” (p. 13).

En la complejidad no se pueden separar los componentes diferentes que constituyen un todo, como lo económico, lo político, lo sociológico, lo psicológico, lo afectivo y lo mitológico; hay un tejido interdependiente, interactivo e interretroactivo entre las partes y el todo, entre el todo y las partes, señala Morin. Sin embargo, en la práctica, al analizar cómo se plantea la formación de los sujetos, se enseña es a aislar los objetos (de su entorno), a separar las disciplinas (más que a reconocer sus solidaridades), a desunir los problemas, más que a vincularlos e integrarlos.

Se descuida el considerar que esos conocimientos fragmentados no tengan otros usos que no sean técnicos. Se desentiende y desatiende la situación humana en la vida, en la Tierra. Se da una ruptura entre la cultura de las humanidades y de la ciencia. De ahí la pregunta de Eliot: “¿Dónde está la sabiduría que perdemos en el conocimiento?” (Citado en Morin, 1999, p. 17).

Morin enfatiza: “No logramos integrar nuestros conocimientos para la conducta de nuestras vidas” (1999, p. 17). Y ahonda en el problema en que el mundo técnico y científico ve solo como ornamento o lujo estético la cultura de las humanidades: “El mundo de las humanidades no ve en las ciencias más que un conglomerado de saberes abstractos amenazadores” (p. 18). Esto trae como resultado el debilitamiento de una percepción global, lo que conduce, consecuentemente, a la atenuación del sentido de responsabilidad (solo se responde por su especialización) y de la solidaridad. Los miembros de una sociedad que pierden el derecho al conocimiento están desposeídos de todo punto de vista totalizador y pertinente (p. 19). “Como el buen uso de la inteligencia general es necesario en todos los campos de la cultura de las humanidades y en la cultura científica y, por supuesto, en la vida, en todos estos campos habría que subrayar el ‘buen pensar’ que de ningún modo conduce a convertirse en un buen pensante” (p. 25).

Este planteamiento se puede enfocar hacia estos retos: “es un imperativo de la educación y de la formación de los sujetos el desarrollo de la aptitud para contextualizar y totalizar los saberes. Una cabeza bien puesta es la que es apta para organizar los conocimientos y, de este modo, evitar una acumulación estéril”, según Morin (1999, p. 26). De igual manera, insiste: “esta aptitud tiende a producir el surgimiento de un pensamiento “ecologizante”, sitúa todo acontecimiento, información o conocimiento en una relación

inseparable con el medio —cultural, social, económico, político, natural—, busca siempre las relaciones e inter-retroacciones entre todo fenómeno y su contexto, las relaciones recíprocas entre el todo y las partes, unidad dentro de lo diverso, lo diverso dentro de la unidad” (p. 27). Y concluye: “La cultura de las humanidades favorece la aptitud para abrirse a todos los grandes problemas, la aptitud para reflexionar, para aprehender las complejidades humanas, para meditar sobre el saber y para integrarlo en la vida propia para, correlativamente, ver con mayor claridad la conducta y el conocimiento de uno mismo” (p. 35).

La educación, entonces, debe preocuparse por la formación de una conciencia de pertenencia a la especie humana, provista de ética, y que adquiere un carácter estético al completarse con una concepción de relación directa y de unidad con la Tierra, para favorecer la vida y esta para la humanidad.

Para explicar de otra manera este planteamiento de la estética, acudimos a estas palabras de Morin: el aporte de la cultura de las humanidades al estudio de la condición humana es capital. El estudio del lenguaje, el poder de las palabras, como característica más original de la condición humana. La novela y las películas permiten ver las relaciones del ser humano con el otro, con la sociedad, con el mundo. La poesía nos introduce en la dimensión poética de la existencia humana: vivimos no solo prosáicamente sometidos a la utilidad y a la funcionalidad, sino también poéticamente la Tierra, entregados al deslumbramiento, al amor, al éxtasis. “Las artes nos introducen en la dimensión estética de la existencia, [...] nos enseñan a ver mejor el mundo desde un punto de vista estético” (1999, p. 47).

Y si a esta tesis le agregamos aquello de que la vida misma ha de ser una obra de arte, la pregunta es: ¿no viviríamos mejor y entenderíamos desde allí que el desarrollo humano debería ser realmente integral y sustentable, estético? Desde el planteamiento de estética anteriormente desarrollado, se comprenden estas palabras de Elizalde:

El principal desafío que surge de nuestro desarrollo como seres éticos es asumir la responsabilidad por nuestro accionar en el mundo, y ser capaces de entender que nuestra calidad de vida alcanza su plenitud cuando trascendemos desde nuestra conciencia individual hacia una forma de conciencia capaz de sentir como propia, no solo nuestra necesidad, sino además, la de todo otro ser humano y de toda otra forma de vida. (2003, p. 132)

Puesto que la obra de arte, según Gadamer (1996) forma parte del orden de todo aquello que hemos de comprender, se contempla la idea de que ella dice algo directamente a cada quien, como algo actual y contemporáneo. Así, se plantea la tarea de comprender el sentido de lo que ella dice y de hacerla comprensible para uno mismo y para los demás.

Sin embargo, cuando los efectos de lo que un día conseguimos gracias a nuestro ingenio, dedicación y habilidad lograda a base de esfuerzo se “externalizan” a un artilugio que solo exige el pase de la tarjeta de crédito o el accionamiento de un botón, en el camino se pierde algo que solía hacer feliz a mucha gente y que probablemente era vital para la felicidad de todos: el orgullo del “trabajo bien hecho”, de la destreza, la inteligencia o la habilidad en la realización de una tarea complicada o la superación de un obstáculo indómito. A la larga, las habilidades adquiridas en otro tiempo e, incluso, la capacidad de aprender y dominar nuevas técnicas caen en el olvido, y con ellas desaparece el gozo de satisfacer el instinto profesional; esta condición vital de la autoestima, tan difícil de reemplazar, así como también la felicidad generada por el respeto hacia uno mismo (Bauman, 2009, p. 17).

Organización social

Anteriormente se ha mencionado que los sujetos son seres individuales, pero sociales. El hecho de tener una identidad como sujetos (disciplinares y sociales) nos brinda la posibilidad de contemplar otras identidades. La ejecución permanente de este ejercicio de comparación, acompañado de una vista crítica y constructiva, nos hace ver que a pesar de las diferencias, hay puntos de concurrencia, nodos que pueden ser comunes y que determinan el principio de construcción de pequeñas alianzas, que bien pueden llegar a ser grupos, y así sucesivamente irán creciendo hasta llegar a la etapa del desarrollo en la que es posible la constitución de una nueva escuela de pensamiento.

Para llegar a una escuela de pensamiento, entonces, se trasciende por varias etapas; pero para alcanzar dicho estadio, es necesario construir demasiado en el camino. Para llegar a la construcción de ese sistema fuerte que se desea (la escuela) es necesario establecer un orden en el desarrollo. Resulta esencial tener un punto de partida claro, el cual puede llamarse de diferentes maneras: cimiento, piedra angular, problema de investigación, etc., como quiera que se llame, debe ser claro; toda vez que un planteamiento

claro del estado inicial permite trazar diferentes rutas que posibilitan abordar el objetivo. Dichas rutas no pueden ser trazadas sin establecer estrategias, discusiones, negociaciones y, finalmente, consensos. Parece fácil inicialmente, pero es necesario invertir un gran esfuerzo en entender cómo las múltiples visiones individuales y grupales pueden llevar a alcanzar los objetivos generales.

También vale la pena tener presente que el orden social es determinado por varias fuerzas y actores, y que en ciertos momentos hay que asumir diferentes roles que permitan que la visión se implante. Entonces, habrá tiempos de ser líder y momentos de ser seguidor; espacios para actuar y espacios para callar; días para trabajar y días para pensar. Tal vez el sabio Salomón nos dio la clave, hace mucho tiempo, al decir que “todo tiene su tiempo, y todo lo que está debajo del Sol tiene su hora”. El orden también debe ser discernido, y una vez entendido por todos, será más fácil entrar en él. En el largo plazo, si dicho orden como sujeto individual, grupal, académico o social está bien planteado, será sencillo de asumir para los nuevos sujetos que se deseen integrar.

Construcción y deconstrucción

El orden social demanda pensar y re-pensar lo que ya se ha pensado anteriormente. El hecho de que ya existan elementos en nuestro orden social no es sinónimo de que esté totalmente bien, de que no hayan posibilidades de mejora, o que no puedan ser construidas de mejor manera.

Vamos a tomar un pequeño ejemplo de la vida real que, a manera de parábola, nos sirve para ilustrar este punto. Actualmente en la Universidad de La Salle se planea la mejora de un ala del edificio Fundadores (al igual que sucedió anteriormente en la sede Centro). Para que la construcción fuera más fuerte, seguramente más vistosa, pero, sobre todo, más segura para los que se encontraban allí, fue necesario desalojar totalmente el edificio para proceder. Pero no bastó solo con el desalojo para hacer las mejoras, pues deben ser demolidas varias partes de la estructura de manera parcial, y otras tantas de manera total. A pesar de que inicialmente haya confusión e incomodidad, tal procedimiento es imperioso a fin de alcanzar el nuevo estado ideal (desarrollo).

Si pensamos en el proceso, todo inició cuando se evaluó y se evidenció un problema; luego, se hizo un plan de acción, se organizaron los grupos y los

roles que tendrían, y, entonces, se procedió. El resultado no será inmediato y en los pasillos se comenta que pueden ser más o menos dos años. Vale la pena preguntarnos cuánto más sería necesario para hacer una labor similar en una estructura viva como la Universidad, los estudiantes y todos los miembros de la comunidad académica, cualquiera que sea su rol.

Para aprender nuevas cosas a veces es necesario desaprender otras. Aprender una nueva manera de hacer algo implica poner a un lado nuestras asunciones personales, nuestros conocimientos acumulados y, a veces, nuestros objetivos individuales. No es sencillo, pero si se crean las condiciones para pensar en el tipo de organización que se quiere construir, si se proyecta el resultado final, a sabiendas de que será necesario un esfuerzo sostenido en el tiempo (quizás no poco), entonces sabremos que estamos (inicialmente) en el buen camino.

La sociedad japonesa es bien conocida por su capacidad de innovación. La isla (Japón) no produce casi nada, sus habitantes solamente se dedican a de-construir lo existente, y a tratar de hacerlo mejor. Ahora, para ellos hay una clave para alcanzar el éxito: la disciplina (como valor del sujeto) ya instaurada en su orden social. Pero parte de la disciplina que tienen como sociedad es el pensar que de las cosas que se buscan sin esfuerzo y en el corto plazo seguramente no resultará nada bueno, todo sin que ello implique que dejen de hacer los cambios inmediatos necesarios en aras de alcanzar el tipo nuevo de construcción física o social que buscan.

Representatividad y sostenibilidad

Finalmente, no basta con reconocernos como sujetos y tipos de sujetos, apelar a nuestras raíces en la formación personal y disciplinar, organizarnos socialmente y empezar con la labor de construcción y de-construcción; es necesario hacer que todo este proceso sea perceptible para todos en general, pero, a la vez, para cada uno en particular. Para ello, todo debe estar altamente impregnado de una visión; algo que sea tangible para cada uno de los miembros de la comunidad, que permita dilucidar el resultado final, pero más importante aún: que haga sentir a todos parte del proceso y del proyecto.

Un gran objetivo no se alcanza a través de imposiciones y de órdenes estrictas. Mejor, este se alcanza en el momento en el que cada uno sabe y siente que allí está su grano de arena. Esto implica, esencialmente, asumir un juego diferente en las relaciones y ejercicios de poder; como se mencionó

anteriormente, será necesario que varios sujetos asuman nuevos roles, y que aquellos que han asumido uno, por algún tiempo, estén atentos a escuchar y aprender de aquellos nuevos miembros de la comunidad.

En el instante en el que los sujetos se sienten parte del sueño se convierten en visionarios, que pueden llegar a envolver a otros para alcanzar su visión. Pero todo lo contrario puede suceder si dicha visión no es representativa para los sujetos. Marco Aurelio tuvo un sueño que llamó Roma. Martin Luther King también tuvo un sueño, que era la oportunidad de inclusión en la sociedad de las personas de color; el primero se convirtió en un imperio, el segundo hizo posible que el actual presidente de Estados Unidos sea una persona de color. Seguramente ellos trabajaron y sacrificaron mucho para la construcción de sus propias escuelas de pensamiento. Preguntémoslos, ¿qué estamos dispuestos a sacrificar, y cuán estamos dispuestos a trabajar por la nuestra?

La idea de que uno puede hacer de su vida una propia obra de arte la expone Bauman en su texto *El arte de la vida* (2009) —de la vida como obra de arte—. En el epígrafe del libro cita este pensamiento de Séneca: “Vivir felices, todos lo quieren, pero andan a ciegas tratando de averiguar qué es lo que hace feliz una vida; y hasta tal punto no es fácil alcanzar la felicidad en la vida que, cuanto más apresuradamente se dejan llevar hacia ella, tanto más se alejan si se desvían del camino”.

Y, posteriormente, Bauman desarrolla su planteamiento en apartes como este:

La proposición “la vida es una obra de arte” no es un postulado ni una amonestación (del tipo de —intente hacer de su vida algo bello, armonioso, sensato y lleno de sentido, tal como los pintores hacen sus cuadros o los músicos sus composiciones—), sino una declaración de un hecho. La vida no puede no ser una obra de arte si es una vida humana, la vida de un ser dotado de voluntad y libertad de elección. (2009, p. 67)

Sin embargo, en nuestra cultura pareciera que al estar parados en el paradigma del tener y hacer, la felicidad y la vida bella se fundamentan en el nivel de ingresos y de vida. Este imaginario de desarrollo ha traído como consecuencia que hayan crecido, de manera acelerada, la ilegalidad y la criminalidad, pues al fomentar el egoísmo y la competencia por adquirir

estatus, reconocimiento y poder, poco importan el bienestar subjetivo, el tejido y el capital social para construir una comunidad viable, como tampoco los demás y sus derechos, la naturaleza y su sostenibilidad. Los índices de satisfacción vital no crecen necesariamente con el aumento de la riqueza, como lo señala Bauman (2009, p. 12). Según Elizalde, se reconocen exclusivamente valores económicos de mercado y no valores espirituales, estéticos y culturales (2003, p.128).

Así las cosas, la búsqueda de la felicidad y la satisfacción de las necesidades humanas a partir de bienes termina estresando, angustiando y hasta enfermando a las personas, dado que resulta ser una tarea absorbente y demandante. En la ansiedad de lograr lo que uno quiere ser, dada la necesidad de reconocimiento en nuestra cultura, las marcas y los logos hoy proveen la identidad, junto con los actos que propone la cultura como válidos y dignos, aunque no siempre sean éticos ni estéticos.

En contraposición a esta propuesta, haciendo alusión a Foucault, Bauman expresa que se puede plantear una conclusión a partir de la proposición de que la identidad no nos es dada: “nuestras identidades (es decir, las respuestas a preguntas como —¿quién soy yo?—, —¿cuál es mi lugar en el mundo?— y —¿para qué estoy aquí?—) tienen que crearse del mismo modo que se crean las *obras de arte*” (2009, p.70).

La creación de una obra de arte exige imaginación, concentración, combinación de todos los aspectos de la personalidad humana, sacrificio y libertad, afirma Klima (citado en Bauman, 2009, p. 158). Como también lo señala Bauman (2009), citando a Jean-Claude Michéa, el Producto Interno Bruto (PIB), por ejemplo, tiene en cuenta la contaminación atmosférica, las ambulancias que se pueden requerir, el costo de los sistemas de seguridad necesarios para proteger los hogares y las cárceles. Sin embargo, conlleva a la destrucción de bosques y su sustitución por urbanizaciones caóticas y descontroladas. Incluye la producción de armas nucleares, vehículos blindados y la venta de juguetes a los niños gracias al ensalzamiento de la violencia a través de la televisión. Pero el PIB no refleja

la salud de nuestros hijos, la calidad de nuestra educación, ni el grado de diversión de nuestros juegos. No mide la belleza de nuestra poesía ni la solidez de nuestros matrimonios. No se preocupa de evaluar la calidad de nuestros debates políticos ni la integridad de nuestros representantes. No toma en consideración nuestro valor, sabiduría o cultura. Nada dice de nuestra compasión ni de la dedicación a

nuestro país. En una palabra: el PIB lo mide todo excepto lo que hace que valga la pena vivir la vida. (Bauman, 1999, p. 14)

Dicho de otro modo, el PIB no da cuenta de un desarrollo estético o de la estética que debería contemplar el desarrollo, que para ser integral y sustentable tiene que comprenderse de manera global. Desde otra perspectiva, los principios del desarrollo sustentable corresponden estrechamente a la necesidad de armonización de las actividades con la capacidad de asimilación del medio. En este aspecto, es imprescindible en la formación profesional la enseñanza eficaz de los principios de la química verde, la minimización de residuos, cero emisiones, la huella ecológica y otras muchas aproximaciones, desde una simple evaluación del impacto ambiental hasta un análisis del ciclo de vida completo, implementadas como guías de mejoramiento y optimización de todos los procesos en ingeniería, por ejemplo, atendiendo tanto la dimensión estructural y de mercado así como la ecológica y el impacto social.

El concepto de sustentabilidad se ha incorporando progresivamente en la academia y en la investigación en todo el mundo. Diferentes aproximaciones se han considerado como representativas del concepto, atendiendo a la interpretación dada a cada uno de los principios anteriormente presentados; pero también vale la pena considerar la sostenibilidad desde el aspecto institucional y organizacional, cobijados por la emergencia de las escuelas de pensamiento en la Universidad de La Salle. Si trasladamos todos estos conceptos a nuestro contexto inmediato, y pensamos en la sostenibilidad de las escuelas de pensamiento, también se evidencia la imperiosa necesidad de tomar decisiones que armonicen las diferentes instancias que interactúan, un diálogo común, un sistema para todos y del que todos se sientan parte protagonista.

Basta con observar uno de muchos ejemplos para vislumbrar que la sostenibilidad es un asunto de todos y que sin la armonía es imposible avanzar; el protocolo de Kioto es, tal vez, uno de los esfuerzos más visibles que se han hecho en aras de la sostenibilidad del planeta. Irónicamente uno de los miembros, que a la vez es uno de los dos países responsables de emitir los niveles de contaminación más altos en el planeta (EEUU), no ha firmado para ser parte activa del esfuerzo y, mientras tanto, todos en la Tierra seguimos sufriendo las consecuencias de ello. Nuestra parábola final respecto a las escuelas de pensamiento puede ser esta: si no se toman decisiones conjuntas, si no hay armonía entre todos, si todos en el medio (la

universidad) no lo asimilan, entonces la sostenibilidad del proyecto estará seriamente comprometida y unas partes se verán afectadas por la decisión o por la falta de decisión de otras.

Referencias

- Bauman, Z. (2009). *El arte de la vida*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Castro, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Elizalde, A. (2003). *Desarrollo humano y ética para la sustentabilidad*. Santiago de Chile: Universidad Bolivariana.
- Gadamer, H. G. (1991). *Verdad y método I*. Salamanca: Sígueme.
- Gadamer, H. G. (1992). *Verdad y método II*. Salamanca: Sígueme.
- Gadamer, H. G. (1996). *Estética y hermenéutica*. Revista de filosofía, 12, 5-10.
- García Sierra, P. (diciembre de 2000). Diccionario filosófico. Recuperado de <http://www.filosofia.org/filomat/df649.htm>
- Goussin, J. (2004). *La misión de la escuela cristiana: El itinerario evangélico de San Juan Bautista De La Salle*. Bogotá: Región Latinoamericana Lasallista.
- López Quintás, A. (1991). Gran Enciclopedia Rialp. Recuperado de http://mercaba.org/Rialp/E/estetica_filosofia.htm
- MacIntyre, A. C. (1992). *Tres versiones rivales de la ética*. Madrid: Rialp.
- Morin, E. (1999). *La cabeza bien puesta*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Real Academia Española (RAE). (2001). *Diccionario de la lengua* (22ª ed.).
- Stein, E. (2003). *Obras Completas* (vol. 4). En J. Urkiza y F. J. Sancho (Eds.). Burgos: Monte Carmelo.
- Stein, E. (2003). *Obras Completas* (vol. 4). En J. Urkiza y F. J. Sancho (Eds.). Burgos: Monte Carmelo.
- Stein, E. (2006). *Obras Completas* (vol. 2). En J. Urkiza Txakartegi (Ed.). Burgos: Monte Carmelo.
- Universidad de La Salle (2007). Proyecto Educativo Universitario Lasallista (PEUL). Recuperado de <http://publicaciones.lasalle.edu.co/images/openacces/peul.pdf>

La salud pública, la cultura y el desarrollo comunitario desde la perspectiva universitaria lasallista

Luis Carlos Villamil Jiménez

Julio Cuartas Ochoa

Rubén Darío Londoño Pérez

*Lo importante para el futuro es restablecer
el equilibrio entre Hygea y Panacea.*

M. Renaud, 1996

Introducción

Durante el 2011, la Universidad de La Salle inició una reflexión centrada en el enfoque formativo lasallista que, posteriormente, hizo tránsito a discusiones relacionadas con la academia universitaria lasallista, y estas dieron lugar a la aparición de las escuelas de pensamiento que, durante el 2012, fueron manejadas desde una perspectiva disciplinar. Tales esfuerzos se han traducido en espacios para repensar la academia desde sus discursos, teorías, metodologías e invenciones que, por su novedad y respuestas originales a problemáticas de la realidad nacional, se tornen en referentes.

Se busca crear una tradición de trabajo intelectual que permanezca en el tiempo, que constituya una manera de abordar la realidad para estudiarla y analizarla, visibilizando actores, movimientos y paradigmas, mediante la conformación de grupos de profesores y discípulos que trabajen derroteros roturados e innovadores que profundicen sobre núcleos problemáticos aglutinantes, reales y prioritarios. Se trata de un ejercicio de prospectiva que fuera más allá de mirar el futuro con pasividad y resignación, que respondiera al azar y a las contingencias del momento, que fuera capaz de asumir la actitud

proactiva de quien se atreve a contribuir con la construcción del futuro: las escuelas de pensamiento (Coronado, 2012).

De acuerdo con Pérez (2012 p. 86), la escuela es el resultado de la maduración de las comunidades académicas, de su rigor y de la capacidad de sistematicidad respecto al campo o al objeto de estudio. “Pensar las escuelas de pensamiento”, como señala Coronado (2012), implica estudiar algo que carecemos, mirando hacia el futuro, reconstruyendo el pasado, señalando lo que queremos y por qué lo queremos.

Uno de los núcleos problemáticos corresponde a la cultura, la salud pública y el desarrollo comunitario, cuyos elementos permanecen estrechamente ligados en tiempo y espacio a los individuos, a las poblaciones y a su entorno. Estos son incluyentes, interrelacionados e interdependientes, y han estado presentes en el discurso de las diferentes culturas a través del tiempo, aunque, muchas veces, ausentes en las realidades. Son analizados desde las profesiones, pero, en forma parcial y disciplinar, pese a que la institucionalidad internacional (OMS, OPS, FAO, PNUD, Unesco) los ha reconocido como interdisciplinarios, transdisciplinarios y prioritarios desde el siglo XX, a pesar de que permanezcan ignorados por los Gobiernos y las instituciones locales como políticas de Estado.

En este documento se presenta una síntesis de la manera como la salud ha sido vista por las diferentes culturas a través del tiempo y se incluyen declaraciones y formulaciones de políticas globales que permitieron el tránsito de una atención individualizada a una atención comunitaria, preocupada por la lucha contra el hambre y la pobreza como objetivos de desarrollo globales, privilegiando la seguridad alimentaria como una prioridad de política mundial en un entorno de “una salud” en el que cada vez más se hace evidente la estrecha relación que existe entre la cultura, la salud pública y el desarrollo comunitario.

Es claro que desde la universidad se deben analizar estos temas para dinamizar el horizonte de sus proyecciones y acciones, mediante el trabajo coordinado de las diversas disciplinas y programas académicos; bajo la égida de una escuela de pensamiento que puede verse potenciada por el posicionamiento estratégico de la Universidad de La Salle y las sinergias resultantes de la integración de áreas del saber ligadas a la cultura, la salud pública y el desarrollo comunitario.

La cultura

La manera como los seres humanos perciben su entorno físico y social, y como viven y se relacionan con él, está determinada por la cultura. No obstante, las generaciones actuales, a lo mejor, desconozcan que desde la aparición del ser humano, el entorno físico o medio ambiente jugó un papel determinante en la formación de las culturas.

La cultura es una manera de codificar la realidad. La salud como producto físico y social responde también a códigos culturales. Las que son conductas saludables en una cultura no necesariamente son consideradas de la misma manera en otras. La salud y la enfermedad solo pueden ser entendidas en el contexto de la cultura.

Desde la perspectiva antropológica, cultura indica una forma particular de vida, de la gente, de un periodo o grupo humano; está ligada al análisis de elementos como los valores, las costumbres, las normas, los estilos de vida, los implementos materiales y la organización social con influjo del pasado con sus mitos y costumbres. Desde la visión sociológica, se incluyen el desarrollo intelectual, espiritual y estético del acontecer humano, incluyendo la ciencia y la tecnología. En últimas “es un entramado de significados compartidos, que obtienen su connotación del contexto (geografía, clima, historia y procesos productivos), pero que habita en la mente de los individuos, dándoles una identidad cultural específica. La cultura está tanto en la mente de los individuos como en el ambiente en el que viven” (Austin, 2000).

La cultura puede tener un papel importante para inspirar un modelo de desarrollo integral que mediante la solidaridad busque un futuro de paz; devuelva la autoestima a los grupos marginados, y juegue un papel clave en la recreación y los lazos de la asociatividad y la acción colectiva, el combate contra la criminalidad juvenil. “La cultura tiene que ver con los fines últimos del ser humano, hecho para vivir por y para valores culturales éticos” (Sen y Kliksberg, 2007).

El desarrollo comunitario y la salud

El término desarrollo comprende crecimiento físico con bienestar y un elevado nivel de vida de las comunidades humanas agrupadas en organizaciones sociopolíticas (regiones, países, ciudades), que mediante la equidad se preocupen por los espacios y por el ser humano en su espacio (Londoño, 2011).

El desarrollo comunitario crea las condiciones para la equidad que hayan mejores oportunidades para las personas, sus potencialidades, preservando el acceso y el buen uso de los recursos, el ambiente y el acervo cultural, un proceso de cambio social, político, cultural y tecnológico, que surgido de la voluntad colectiva, requiere la organización participativa y el uso democrático del poder de los miembros de la comunidad. El desarrollo así entendido, crea condiciones de equidad que abren más y mejores oportunidades de vida al ser humano para que despliegue sus potencialidades y preserve para las generaciones futuras el acceso y buen uso de los recursos, el medio ambiente natural y el acervo cultural. (Sotillo, 2011)

Para la Universidad de La Salle, el desarrollo humano integral y sostenible implica que el respeto y la defensa de la dignidad de la persona son el centro de los procesos de desarrollo social, científico y cultural tanto para las presentes como para las futuras generaciones. Como referente que debemos preservar y reforzar, entendemos que nuestra misión se articula en torno al desarrollo con las siguientes características: socialmente participativo, culturalmente apropiado, técnicamente limpio, ecológicamente compatible, económicamente viable y sostenible, políticamente impactante, y éticamente responsable y pertinente. De acuerdo con Isaza (2012), el concepto de desarrollo humano, desde la mirada lasallista, incorpora las preocupaciones surgidas del diálogo interdisciplinar sobre el deber ser del desarrollo y el horizonte de sentido para la práctica investigativa, formativa y social y el desarrollo de vínculos entre los elementos de la práctica.

La salud es un recurso para la vida que permite a las personas llevar una vida social y económicamente productiva. Es un concepto positivo que hace hincapié en los recursos sociales y personales (físicos, mentales y espirituales). Desde hace mucho tiempo se reconoce que hay ciertos requisitos previos para la salud que incluyen la paz, los recursos económicos adecuados (y su distribución), el albergue, el agua limpia, un ecosistema estable, el uso de recursos sostenibles y el acceso a derechos humanos básicos (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2000).

Visto desde la salud pública o desde la promoción de la salud, el desarrollo comunitario corresponde al conjunto de conocimientos, destrezas y prácticas que buscan el empoderamiento de individuos y grupos, proporcionándoles las habilidades necesarias para emprender cambios en sus propias comunidades, ya sea en lo que tiene que ver con las intervenciones

en el ámbito político, social, en el trabajo con objetivos grupales en el mejoramiento de las condiciones de vida de las comunidades (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], 2011). Los esfuerzos se direccionan a partir de la lucha contra la pobreza y la exclusión social; se continúa con la profundización de la democracia, el fomento de los lazos de solidaridad, el incremento de la cohesión social, y, finalmente, se alcanza el objetivo que es la construcción de comunidades cada vez más autónomas, más conscientes de los determinantes que favorecen o impiden su desarrollo, y más resistentes a la discriminación y la explotación.

La salud, la cultura y el desarrollo están fuertemente ligados, tienen relaciones de interdependencia. La salud es un estado de completo bienestar físico, mental y social del individuo y de la colectividad, y no se refiere solamente a la ausencia de afecciones o enfermedades. La definición procede del preámbulo de la Constitución de la Organización Mundial de la Salud, y que fue adoptada por la Conferencia Sanitaria Internacional, celebrada en Nueva York del 19 de junio al 22 de julio de 1952.

Tal como lo afirma Navarro (1998), es una definición progresista, en el sentido que considera la salud no solo como un fenómeno somático (biológico) y psicológico, sino también social. La definición reconoce, acentúa y subraya que las intervenciones en salud pública no solo incluyen los servicios clínicos que se centran, en mayor parte, en lo somático y psicológico, sino también en los aspectos sociales como la distribución de la renta, el consumo, la vivienda, el trabajo, la sostenibilidad del ambiente, los servicios básicos, la producción animal y vegetal, la inocuidad y la seguridad alimentaria.

En síntesis, la salud pública puede definirse como aquella disciplina cuyo objetivo debe ser conseguir la máxima salud colectiva posible, a partir del conocimiento disponible en un determinado contexto social e histórico (Benach *et al.*, 2012). Desde otra perspectiva, la salud pública corresponde a una tecnología social encargada de la protección y la promoción de la salud de la población mediante los esfuerzos organizados que realiza la sociedad.

La salud a través del tiempo y de las culturas

El conocimiento, es decir, la forma como los seres humanos han percibido y entendido el concepto de salud está condicionada por la cultura. En este aparte se presenta una visión de la salud a través de las culturas en el tiempo.

Desde los inicios, la salud y la enfermedad han ocupado la atención de las diferentes culturas. Tal como lo afirman Restrepo y Málaga (2001), la sociedad paleolítica, basada en grupos de cazadores y recolectores de menos de cien miembros con movilidad estacional en nichos ecológicos estables, dio lugar a un perfil sanitario estable con ausencia de epidemias y una esperanza de vida relativamente alta. La visión totémica de la realidad comprendía la enfermedad como resultado de la actuación de los espíritus malignos que se debían neutralizar con invocaciones o remedios obtenidos mediante la experiencia generacional.

La sociedad neolítica desarrolló una estructura social sedentaria dependiente de la agricultura y de la propiedad de la tierra, jerarquizada socialmente y organizada en ciudades primitivas. El contacto con el ganado, la dependencia del agua, el aumento de la densidad demográfica, la dependencia de las cosechas, las deficiencias nutricionales del estamento social inferior, el desarrollo del comercio y la adopción de hábitos higiénicos dieron lugar a la aparición periódica de nuevas enfermedades. El nuevo perfil epidemiológico estaría caracterizado por la recurrencia de epidemias, epizootias y plagas, así como por la aparición, a gran escala, de la violencia y las guerras como formas de adquisición de nuevos territorios. La enfermedad se entendía como un castigo divino por conductas reprobables; aparecieron los conceptos de contagio y aislamiento aplicados a los colectivos Martínez *et al.* (1998).

Los hebreos tuvieron una temprana percepción de la salud y la enfermedad que se tradujo en preceptos de tipo religioso. La Biblia, en especial en el Antiguo Testamento, presenta una serie de consideraciones sobre prácticas preventivas, tanto individuales como sociales, para proteger la salud colectiva, como se menciona en el Levítico:

Todo animal de casco partido y pezuña hendida y que rumie lo comeréis; pero no comeréis los que sólo rumian o sólo tienen partida la pezuña. El camello, que rumia, pero no tiene partida la pezuña, será inmundo para vosotros; el conejo, que rumia y no parte la pezuña, es inmundo; la liebre, que rumia y no parte la pezuña, es inmunda; el cerdo, que divide la pezuña y no rumia, es inmundo para vosotros. No comeréis su carne ni tocaréis sus cadáveres. He aquí los animales que entre los acuáticos comeréis [...] He aquí entre las aves las que tendréis por abominación, y no las comeréis por ser cosa abominable: el águila, el quebrantahuesos [...] Todo volátil que

anda sobre cuatro patas lo tendréis por abominación; pero entre los insectos alados que marchan sobre cuatro patas comeréis aquellos que tienen más largas las de atrás para saltar sobre la tierra.

En el Deuteronomio se señala lo siguiente: “Y llevarás también una estaca entre tus armas; y será que cuando salgas allí afuera, cavarás con ella y luego cubrirás con la tierra tu excremento”. De igual manera, las normas para el lavado de las manos antes de las comidas y el día de descanso son elementos culturales aplicados a la promoción de la salud.

Los griegos rendían culto a Esculapio, dios de la salud, quien fue educado por Quirón, figura mitológica mitad humano y mitad animal y sabio conocedor del arte de curar, fue el padre de Panacea, la diosa de la curación, y de Hygea, la diosa de la salud de las colectividades, de su nombre se derivó la palabra higiene. Para los griegos, la salud y la higiene hacían parte de la cultura, del orden natural de las cosas. En el juramento hipocrático que realizaban los profesionales de la salud se mencionaban a los personajes anteriormente señalados: “Juro por Apolo, médico, por Esculapio, Hygea y Panacea y pongo por testigos a todos los dioses y diosas, de que he de observar el siguiente juramento, que me obligo a cumplir en cuanto ofrezco, poniendo en tal empeño todas mis fuerzas y mi inteligencia”.

Con el transcurso de los siglos, el equilibrio entre la salud y la curación se perdió con una dominancia de lo individual sobre lo comunitario y la aparición de las denominadas inequidades en salud. En los tiempos de Homero se pedía a los dioses por una larga vida y un envejecimiento sano (una muerte sin dolor), Platón afirmaba que era preferible tener poco dinero y estar sano que estar enfermo y ser rico.

Los romanos conservaron principios higiénicos tomados de los griegos, con una visión práctica de la salud. El trabajo se señalaba como una fuente de salud; se buscaba el desarrollo físico, mental y social de los niños y niñas; se recomendaba una buena alimentación y recreación, y desde los seis o siete años debían ser encargados a maestros gentiles y humanos. Restrepo y Málaga (2001) llaman la atención sobre la especificación de los géneros en la cultura romana, también sobre lo que exponía Galeno sobre los prerequisites de la salud: “libertad de pasión e independencia económica, porque no es posible una vida saludable sin independencia completa”.

La higiene fue prioritaria para los romanos; la incorporación de los hospitales, las clínicas y los viaductos dentro del sector público dio forma a

su visión y praxis de la salud pública. Desde el siglo III se iniciaron las obras para la conducción de agua de fuentes lejanas y diferentes al río Tíber, la única fuente para Roma. Las casas se construían con cañerías y desagües. Había baños públicos, el agua era clave para la vida saludable. Como lo afirman Restrepo y Málaga (2001), lo estratégico para el futuro es restablecer el equilibrio entre la promoción de la salud y la atención individual, en otras palabras, el equilibrio entre Hygea y Panacea (Renaud, 1996).

Posteriormente, por influencia de la Iglesia, se reaccionó contra el cuidado del cuerpo y se exaltó el espíritu como principal elemento de la salud. Desde la Edad Media se establecieron espacios para la higiene colectiva con motivo de festividades como la Resurrección, en los monasterios se ofrecían baños de vapor para los peregrinos. Durante el siglo XII, con la traducción de los libros de higiene de los árabes, la situación cambió, lo recomendado para personas de alto rango era también bueno para los de abajo. Los medicamentos cobraron vigencia al igual que los antiguos preceptos sobre el equilibrio entre la salud física y mental; los subsidios para los enfermos hospitalizados y la infraestructura hospitalaria con jardines y recreación fueron conceptos importantes de la época.

Durante el siglo XIV, con la transformación de la estructura socioeconómica y la consolidación de las ciudades, apareció la gran pandemia de peste negra que devastó al mundo. Surgieron los Consejos de Salud Municipales, las cuarentenas y los lazaretos como medidas para la protección de la salud comunitaria.

En el Renacimiento no se lograron avances en el tema de la salud pública. Durante los siglos XV y XVI, con el componente renovador del arte y la literatura y la reacción contra los dogmatismos de la Edad Media, la actitud abierta hacia lo creativo, la literatura y el arte, el cuerpo humano dejó de ser un instrumento de pecado. En la epidemiología de las enfermedades de la época se destacó Fracastoro, quien se considera como un epidemiólogo por sus importantes estudios sobre las epidemias y sus mecanismos de transmisión; en su obra *De contagione et contagiosis morbis et curationem* (1546) describe con precisión las enfermedades contagiosas de su época: peste, lepra, tisis, sarna, rabia, erisipela, viruela, ántrax, tracoma, el tifus exantemático, la sífilis y la fiebre aftosa. Así mismo, estableció el concepto de contagio mediante la transmisión de la semilla viva de la enfermedad (*seminaria contagiorum*) que se adquiría por contacto directo, por medio de fómites (las ropas o los enfermos) o por la inspiración del aire.

El encuentro de dos culturas, la globalización de la salud

Con el descubrimiento del Nuevo Mundo se produjo el encuentro de americanos, europeos y africanos. Aparecieron pavos, llamas, vicuñas, pecaríes y miles de especies vegetales y animales desconocidos por los europeos, pero también llegaron otros nunca antes vistos por los aborígenes americanos: los “animales de la conquista” como el caballo y el perro; los “animales de la colonización” como los vacunos, los ovinos, los porcinos, las gallinas y los conejos; nuevas plantas y semillas como el trigo común, la cebada, la caña de azúcar, la vid, el plátano, el arroz, el café, los cítricos, el olivo, el melón, el mango y el cáñamo. De igual manera, salieron de América importantes productos como el maíz, el cacao, la papa, el tabaco, los pimientos, el tomate, las judías, la calabaza, el girasol, el cacahuete, la vainilla, la canela y muchos más.

Con la situación epidemiológica en el Nuevo Mundo, el encuentro de dos poblaciones (una aislada por siglos y la otra acostumbrada a los viajes y al contacto con diversas etnias y culturas), y con la fauna propia de los nuevos territorios y la presencia de las especies introducidas se inició no solo la globalización de las culturas y los mercados, sino también comenzó un importante proceso de interacción con agentes bióticos de origen humano y animal del Viejo y del Nuevo Mundo: el encuentro de dos culturas diferentes desde el punto de vista biológico y social, la euroasiática y la precolombina.

El resultado de este encuentro, unido a la actividad bélica y socioeconómica colonizadora, fue dramático. Desaparecieron comunidades indígenas; apareció y se difundió entre los europeos una nueva enfermedad: la sífilis, ligada, además, a la liberalización de los patrones de conducta, y se desarrollaron antiguas dolencias europeas en América como la influenza, la viruela y el sarampión, que alcanzaron a la población aborígen causando altas tasas de letalidad (Villamil y Romero, 2012).

Avanza la medicina, pero no la salud pública. El catecismo de la salud

Durante el siglo XVII hay avances en la medicina, mas no en la salud pública. Con el descubrimiento del microscopio se da inicio a la era microbiológica. La búsqueda de agentes de enfermedad cautivó a los estudiosos, quienes sentaron las bases para el desarrollo de la bacteriología como tendencia que

dominó por varios años el enfoque médico. Durante el siglo XVIII se vuelve a pensar en la salud física y la mental para el individuo y la sociedad. Se destacaron diversas tendencias; por un lado, estaban las que establecían la responsabilidad del Estado, dadas las causas sociales de la enfermedad (Peter Frank en Alemania), y, por el otro, se encontraban las corrientes centradas en el individuo y en la poca confiabilidad del Estado (Jean Rousseau). Por otra parte, la educación tuvo como exponente a John Locke, quien formuló un programa de salud física y mental a través de la educación centrada en los niños. Se publicó el *Catecismo de la salud*, escrito por Bernard C. Faust en 1874, dirigido a maestros, padres y niños; a partir de las siguientes preguntas, tomadas de Restrepo y Málaga, se ilustra la intencionalidad de la obra anteriormente mencionada:

¿Pueden ustedes niños, estar contentos, reír, bromear y estar listos para comer y dormir cuando están enfermos? No. Solamente podemos hacerlo cuando tenemos buena salud.

¿Es suficiente preocuparnos por nuestra propia salud? No. Es nuestro deber también preocuparnos por la vida y la salud de otras criaturas semejantes.

¿Por qué medios particulares puede un cuerpo fuerte y saludable ser afectado y deteriorado? Por una mala educación; por una corrupta forma de vida; por intemperancia en el comer y el beber; por alimentos nocivos y licores espirituosos; por respirar aire dañino; por molestias ocasionadas por excesivo ejercicio o por inactividad; por calores y fríos excesivos; por aflicción, penas, sufrimientos y miseria y, por muchas otras condiciones, el cuerpo puede ser dañado y cargarse de enfermedad. (2001)

Los mensajes son sencillos y aplicables tanto para la época de Bernard como para la actual; se privilegia la salud, la educación y los buenos hábitos. No obstante, hay que resaltar que, en ese entonces, la información solo llegaba a las culturas alfabetas, pues los más pobres no tenían acceso a la publicación (Restrepo y Málaga, 2001).

Los agentes de enfermedad. La medicina social. Cultura y salud

En el siglo XIX aparecen importantes personajes que aportaron al conocimiento de su tiempo: Bernard, Pasteur, Jenner, Finlay, Snow, y se señalaron factores culturales relacionados con la salud. Emerge la medicina social como encargada del estado de salud de las condiciones de vida; como ejemplo se puede citar a Chadwick, quien revisó las leyes de los pobres a partir de un trabajo pionero en la salud pública inglesa; fue un visionario de las ciudades saludables.

La salud de los obreros en Francia fue el tema central de la obra de Louis Villarmé, mientras que en Inglaterra lo fue de Federico Engels. El alemán Rudolph Virchow en sus estudios sobre la epidemia de tifo de 1847 a 1848 presentó los resultados más clásicos en la historia de la salud pública; realizó un análisis antropológico, sociológico y epidemiológico que le permitió recomendar “completa e ilimitada democracia o educación, libertad y prosperidad”. En sus publicaciones, Virchow se atrevió a declarar abiertamente que las causas o determinantes de las enfermedades y epidemias se encontraban en las condiciones de vida inadecuadas de los menos favorecidos. Fue un visionario de la equidad dentro de la nueva cultura de la promoción de la salud y el desarrollo comunitario. Por otra parte, William Duncan, el jefe de salud pública de Liverpool, propuso enfoques más integrales e intersectoriales desde la perspectiva de las ciudades sanas, un movimiento de mejora de los estándares de vida centrado en cambios ambientales.

Henry Sigerist tenía claro que todos los esfuerzos para el mejoramiento de la salud debían involucrar a la gente y sentó las bases para lo que se conoce como promoción de la salud, para referirse a las acciones basadas en la educación: educación libre para la población, mejores condiciones laborales y de vida, recreación y descanso, y un sistema institucional de salud para la población. Fue el precursor de la escuela saludable.

Otro aporte importante corresponde a Thomas McKeown, quien comprobó que la reducción de la mortalidad humana en Inglaterra, observada después de 1840, se debió a aspectos culturales que implicaron una mejor nutrición y a cambios favorables en el nivel de vida de los ingleses, y no a las intervenciones individuales de tipo médico: “La mejoría de la salud probablemente llegue en el futuro, como en el pasado, de la modificación de

las condiciones que llevan a la enfermedad más que de la intervención en el mecanismo de la enfermedad después que se ha presentado” (McKeown, 1982).

Siglo XX. Hechos y tendencias

Los hechos y las tendencias fueron diversos. Después de la Segunda Guerra Mundial, la economía global era otra, se percibía un clima complejo desde la perspectiva social y económica, la escasez de alimentos era inminente; en este contexto, se estructuró un fondo (conformado por aportes de varios países) para programas de ayuda internacional y se crearon la Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO), la Organización Mundial de la Salud (OMS) y la Organización Panamericana de la Salud (OPS-OMS), que nació de la fusión de la Oficina Sanitaria Panamericana que funcionaba desde comienzos del siglo XX con la OMS. Según lo descrito por Bustios, en la Segunda Guerra Mundial

perdieron la vida más de 40 millones de personas y se produjeron hechos que avergonzaron e indignaron al mundo civilizado. Como reacción social a estos hechos y al ejercicio totalitario del poder, el valor de la vida humana adquirió nuevas dimensiones éticas y políticas en la sociedad occidental. Dimensiones que se expresan en normas internacionales, actualmente vigentes, que no sólo consolidan el derecho a la vida, sino que reconocen un nuevo y más complejo derecho humano: el *derecho a la salud*, traducido como el derecho a una vida saludable y digna. Los Gobiernos del mundo, en la Declaración de Principios de la OMS (1947) y en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), reconocieron este nuevo derecho, así como las responsabilidades del Estado y de la sociedad civil en hacerlo efectivo. Derecho y responsabilidades que serían reiterados por los Gobiernos del mundo en la Declaración de *Alma Ata* (1978) y en la *Declaración Mundial sobre la Supervivencia, la Protección y el Desarrollo del Niño* (1990). (1998)

Comenzó un proceso de crecimiento económico sin precedentes que, contrario a lo esperado, no significó en los hechos una mejor distribución mundial de la riqueza generada socialmente; contribuyó, tal vez, a que los gastos gubernamentales en bienestar social adquirieran una tendencia creciente en la mayoría de países. Este crecimiento declinó en la primera mitad de la década de los setenta, cuando la economía mundial sufrió la crisis

más profunda y prolongada después de la Gran Depresión de 1930. En vista de lo anterior, los Gobiernos del mundo adoptaron políticas de estabilización económica hasta ahora vigentes, que responden a una concepción neoliberal del desarrollo, con reversión de las tendencias del gasto social gubernamental, que comenzó a disminuir de manera significativa.

En la opinión de Restrepo y Málaga (2001), el enfoque biomédico entró en crisis ya que por lo anteriormente anotado, se requería de un nuevo paradigma que considerara la salud como un concepto holístico positivo capaz de integrar el bienestar humano y que conciliara aspectos fundamentales como la satisfacción de las necesidades básicas y el derecho a otras aspiraciones como tener dónde vivir, qué comer, dónde acudir si se está enfermo y tener un trabajo remunerado; también, tener acceso a otros componentes de la salud como derechos humanos, paz y justicia, equidad, opciones de vida digna, así como la posibilidad de crear e innovar, de tener acceso al arte y la cultura y de llegar a una vejez sin discapacidades. La cobertura y el acceso no podían ser la meta de la salud pública. La cultura y el desarrollo comunitario hacían parte de los nuevos escenarios.

Cultura y desarrollo: nuevos escenarios. Antecedentes y compromisos de la atención primaria de salud

Restrepo y Málaga (2001) destacan la teoría de Antonovsky, para quien la base de la salud es el sentido de la coherencia, donde están implícitas las condiciones sociales que rodean la vida de los individuos; vincula el estado de la salud, tanto individual como colectiva, a la cultura, la historia y el desarrollo comunitario (Antonovsky, 1979, 1987). Otro aporte suyo fue el *Informe Lalonde* (Lalonde, 1974), en el cual el autor cuestionaba la situación de Canadá, donde los recursos se destinaban a la atención de los enfermos y muy poco a la prevención o mitigación de los factores condicionantes de las enfermedades, es decir, la cultura y los estilos de vida; se preparaba así el camino para la reflexión y la búsqueda de nuevos enfoques que facilitaran una nueva visión de la salud pública más incluyente y eficaz.

La Declaración de Alma Ata

La Conferencia Internacional Sobre Atención Primaria en Salud, llevada a cabo en Kazajistán entre el 6 y el 12 de septiembre de 1978, con el auspicio de

la OMS, más conocida como Alma Ata, constituyó un momento importante para señalar la preocupación del mundo sobre el tema de la salud y las alternativas para reorientar y racionalizar las acciones con una perspectiva comunitaria. Corroboró que la salud es un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solo la ausencia de enfermedad; que es un derecho humano fundamental y un objetivo social prioritario en todo el mundo, cuya realización requiere de la acción de muchos otros sectores sociales y económicos, además del sanitario.

De igual manera, reconoció la desigualdad del estado de salud de las personas y de los países desarrollados con el resto del mundo, y consideró esta situación como inaceptable desde el punto de vista político, económico y social, señalando, adicionalmente, que las personas tenían el derecho y el deber de participar individual y colectivamente en la planificación e implementación de su atención sanitaria.

Así mismo, resaltó la responsabilidad que tienen los Gobiernos en relación con la salud y el desarrollo comunitario, a fin de promocionar para todos los habitantes del mundo un nivel de salud que les permita llevar a cabo una vida productiva social y económicamente. Señaló la atención primaria de salud como la clave para conseguir este objetivo y como parte del espíritu de justicia social del desarrollo.

Postuló que la atención primaria debía reflejar las condiciones económicas y socioculturales, así como las características políticas del país y de sus comunidades. Hizo énfasis en la educación, la prevención, la nutrición, el suministro de agua potable y el saneamiento básico. De igual manera, señaló la importancia de la intersectorialidad para el desarrollo, teniendo en cuenta los sectores agrícola y ganadero, la industria alimentaria, la educación, la vivienda, los servicios públicos, las comunicaciones y otros sectores, y demandó de estos un esfuerzo coordinado. Finalmente, recalcó el carácter prioritario que deben tener las asignaciones presupuestales para los temas de salud y comunidad sobre los temas militares.

La Carta de Ottawa y la promoción de la salud

El concepto de Promoción de la Salud, cristalizado en 1986 en la *Carta de Ottawa*, surgió como una respuesta a la necesidad de buscar un nuevo acercamiento a los múltiples problemas de salud que exigen solución en todas las partes del globo. Fue una respuesta a los

cambios observados y a la inoperancia de los sistemas de salud con respecto a las necesidades sentidas por las poblaciones. Surgió de una profunda reflexión crítica sobre la salud pública, reconociendo la cultura y el desarrollo comunitario a través de los factores sociales y ambientales, incluyendo los estilos de vida como elementos fundamentales de la promoción de la salud.

Su influencia fue significativa desde la perspectiva del enfoque de la salud pública del futuro; cambió el paradigma de lo biomédico a lo social y a la comprensión de los llamados determinantes sociales y culturales de la salud. Hizo énfasis en la necesidad de un enfoque intersectorial de la salud, en el cual deberían conjugarse las políticas públicas y la participación comunitaria en el proceso. De acuerdo con Restrepo y Málaga (2001), la *Carta de Ottawa* abrió el camino para pasar de la retórica a la acción. Ratificó la salud como un concepto que abarca las necesidades humanas en forma integral y amplia, la participación y la acción política para lograr el conocimiento de las necesidades y la promoción de las mismas, reconociendo el valor de los procesos de empoderamiento de las comunidades para el desarrollo comunitario, la lucha contra la inequidad y la solución de conflictos. Contempló cinco áreas estratégicas: construir políticas públicas saludables, crear entornos físicos, culturales, sociales, económicos y políticos favorables, fortalecer el desarrollo y la acción comunitaria, desarrollar aptitudes personales (estilos de vida) y reorientar en este contexto los servicios. (Organización Mundial de la Salud [OMS], 1986)

De esta manera, la Carta de Ottawa constituyó una reflexión objetiva, viable y futurista sobre la salud, la cultura y el desarrollo comunitario.

Adhesiones a la Carta de Ottawa

La perspectiva que señalaba la reunión de Ottawa era, sin duda, apasionante. Parecía que se abrían los caminos para la equidad y el desarrollo comunitario (Restrepo y Málaga 2001). La Conferencia de Adelaida, celebrada en Australia en 1988, se aproximó al tema indicando que la “política saludable era la que se dirigía a crear un ambiente favorable para que la gente disfrutara de vida saludable”; de igual manera, señaló la necesidad de la rendición de cuentas por parte de quienes formulaban políticas con respecto al impacto de estas sobre la salud pública.

Durante 1989, la OMS organizó la reunión Un Llamado para la Acción, donde sentó las bases para la promoción de la salud en los países en desarrollo. Se recomendaron estrategias de acción social, el fortalecimiento del soporte social a las comunidades pobres y el empoderamiento de los grupos más postergados y marginados para reactivar los procesos de desarrollo afectados por la crisis económica de los años ochenta.

La conferencia Ambientes Favorables para la Salud, celebrada en Sudsval (Suecia) en 1991, destacó la interdependencia entre la salud y el ambiente físico, cultural y económico. Al año siguiente, en Bogotá, se organizó la Conferencia y Declaración de Bogotá, con la participación de los países de América Latina, y tuvo como tema central la promoción de la salud y la equidad. Se reafirmaron los compromisos con la Carta de Ottawa, reconociendo que el desarrollo y la salud de la región tenían como condiciones la solidaridad y la equidad. En 1993 se organizó otra reunión en Trinidad y Tobago para ratificar el interés por la promoción de la salud en el Caribe de habla inglesa. La lucha contra la pobreza y otros determinantes de la salud fue el tema de la reunión de Jakarta (1997). En este caso, se hizo énfasis en el compromiso del sector privado y la conformación de alianzas estratégicas.

México se convirtió en la sede de la V Conferencia Mundial de Promoción de la Salud del año 2000. En esta se revivió el tema de la atención primaria y se solicitó, con entusiasmo, el apoyo estatal en el ámbito mundial. Se centró, principalmente, en el papel de la mujer como una piedra angular en el desarrollo de la salud. El documento final señaló que las condiciones de vida deficientes y la posición social de la mujer son los motivos principales de la inequidad en materia de salud, ya que las mujeres asumen la responsabilidad social de sí mismas y de sus hijos en circunstancias desventajosas. De acuerdo con lo anterior, recomendó el empoderamiento de la mujer por medio de medidas económicas y de educación y, sobre todo, mediante la acción colectiva de la mujer, elemento crucial en la resolución de las principales inequidades de la vida; indicó también la importancia de que la mujer tuviera voz en los procesos decisorios y que su participación podría tener un impacto considerable en la promoción eficaz de la salud. En la conferencia quedó claro que responder a estas necesidades fundamentales debía ser una meta central en todas las acciones dirigidas a la salud y al desarrollo socioeconómico.

La promoción de la salud es un proceso orientado a que las personas tomen medidas. Por tanto, la promoción de la salud no es una intervención dirigida a las personas, sino algo que se hace con la gente, por la gente y para la gente, ya sea en forma individual o grupal. La finalidad de esta

actividad es fortalecer las aptitudes y las capacidades de los individuos para tomar medidas, y la capacidad de los grupos o las comunidades de actuar colectivamente para controlar los factores determinantes de la salud y lograr un cambio positivo.

Al abordar los factores determinantes de la salud, la promoción de la salud incluirá combinaciones de las estrategias propuestas inicialmente en la Carta de Ottawa, así como el desarrollo de aptitudes personales, el fortalecimiento de las acciones comunitarias y la creación de entornos propicios para la salud, apoyados por políticas públicas favorables. También se presta especial atención a la necesidad de reorientar los servicios de salud hacia la promoción de la salud. Parecería que el mundo reclamara nuevos enfoques que implican la cultura y el desarrollo comunitario; se debían buscar objetivos y metas cuantificables.

Después de las declaraciones y el entusiasmo temporal producido por las discusiones y declaraciones de los mencionados eventos, en muchos países la situación se mantuvo como en el pasado. En la realidad el enfoque clínico asistencial prevaleció; la cultura y el desarrollo comunitario no se interrelacionaban exitosamente con la salud pública.

La lucha contra el hambre y la pobreza.

Los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM)

Los programas globales sensibilizados por el hambre y la pobreza propusieron metas adicionales como complemento y soporte para el mejoramiento de la salud y el desarrollo comunitario, ya que en cuanto a la reducción de la pobreza y el hambre, la sanidad agropecuaria y la salud pública han sido catalogadas como críticas. Desde hace varios años se ha considerado la producción animal como un factor crítico, tanto para la reducción de la pobreza como para la reducción del hambre. En este sentido, la salud animal constituye una limitante mayor para que la producción animal cumpla su papel dentro de la eliminación de la pobreza y, por ende, para la alimentación de los seres humanos (Delgado *et al.*, 1999). Además de los efectos directos en la producción, saltan a la vista problemáticas de salud pública; en conjunto, se estaría hablando de seguridad alimentaria, lo cual involucra aspectos de oferta (cantidad y calidad) y de demanda (acceso) (Villamil y Romero, 2012).

En septiembre del año 2000, la Asamblea General de las Naciones Unidas puntualizó que no se escatimarían esfuerzos para luchar contra la extrema

pobreza, la cual afectaba a más de un billón de personas. En la misma sesión, Naciones Unidas estableció la disposición global para dirigir la cooperación internacional hacia la reducción, de manera coordinada y decidida, de la pobreza extrema. En consecuencia, promulgó los ocho objetivos de desarrollo del milenio y señaló también las metas concretas para el año 2015 (Naciones Unidas, 2000).

De los ocho objetivos, siete se fortalecen mutuamente y están orientados a reducir la pobreza en todas sus formas, mientras que el último se concentra en el establecimiento de acuerdos y compromisos entre diversos actores, de forma que ello pueda dar lugar al logro de los siete primeros: erradicar la pobreza y el hambre; la educación primaria universal; la igualdad entre los géneros; reducir la mortalidad infantil; mejorar la salud materna; combatir el VIH SIDA, la malaria y otras enfermedades; asegurar la sostenibilidad ambiental y fomentar el trabajo cooperativo hacia el desarrollo (Naciones Unidas, 2000; FAO, 2005).

En este sentido, los ocho objetivos representan necesidades básicas del ser humano y derechos fundamentales que, dentro de un concepto de bienestar y humanidad, ningún poblador del planeta los debería tener insatisfechos o sin garantía. Cada individuo del mundo debe poder estar libre de la extrema pobreza y el hambre; contar con educación de calidad que le permita acceder libremente a oportunidades; tener un empleo productivo y de calidad; gozar de salud y abrigo; todas las mujeres deberían poder dar a luz sin que sus vidas corrieran riesgo; todos deberíamos vivir en un mundo en el cual los hombres y las mujeres tuviéramos oportunidades equitativas y donde nuestras actividades prioritariamente estuvieran orientadas a la sostenibilidad ambiental para garantizar la calidad de vida para las generaciones presentes y futuras. La operatividad para que ello suceda depende del liderazgo y el trabajo colaborativo en búsqueda del desarrollo (Naciones Unidas, 2000; United Nations, 2010).

Diez años después de la estipulación de la iniciativa, cientos de miles de personas han mejorado su calidad de vida. La experiencia ha mostrado que los indicadores pueden mejorar, en particular cuando a nivel nacional y local se adoptan políticas y acciones, y estas son acompañadas y apoyadas por la comunidad internacional. Aunque los objetivos pueden ser alcanzables, los avances son demasiado lentos y algunos, logrados con mucho esfuerzo, fueron erosionados por las crisis climática, alimentaria y económica (United Nations, 2010).

La academia, en su búsqueda por impactar la salud a través de la cultura y el desarrollo comunitario, no puede omitir estos lineamientos de trabajo y las acciones que se implementen desde esta, ya que pueden y deben contribuir a su logro. Es notable que luego que las Naciones Unidas y los programas y proyectos del sistema de instituciones de Naciones Unidas y sus socios estratégicos iniciaron el trabajo conjunto hacia el logro de los ODM, la calidad de vida en el planeta ha mejorado. Lo anterior, a pesar del efecto negativo que produce sobre los logros alcanzados las guerras, la crisis climática, los desastres naturales y la crisis alimentaria y económica.

Reflexionar desde la academia acerca de los ODM obliga a pensar globalmente sin perder la visión local y nacional. Como se ha señalado a lo largo de este documento, aunque hay un sesgo deliberado hacia el sector agropecuario, tanto la atención primaria de salud como los ODM ofrecen espacios para la universidad y para los profesionales del sector agropecuario, desde sus diferentes áreas de conocimiento (Villamil, Romero y Soler, 2012).

Las alianzas estratégicas y el trabajo interinstitucional se deben incorporar y proyectar dentro de los objetivos, políticas y posicionamiento estratégicos institucionales de la universidad. Los ODM se presentan como una gran oportunidad en la toma de decisiones para contribuir a los ajustes y proyecciones de los programas académicos, los nuevos planteamientos en investigación y transferencia, y como una oportunidad para contribuir a la salud, al bienestar y a la paz.

Seguridad alimentaria

Otros aspectos que tienen relación con lo que hemos señalado en los anteriores apartes tienen que ver con el acceso a la nutrición sana, la disponibilidad de alimentos y la inocuidad de estos. Para el periodo 2010-2012, el número de personas con hambre en América Latina y el Caribe fue de 49 millones, lo que corresponde a una prevalencia estimada del 8,3%. A escala mundial, el número de seres humanos con hambre alcanzó los 868 millones en el 2010-2012, lo que corresponde al 8,5% de la población, 98 millones menos que en el 2009. Esto significa que un 15% de la población mundial se encuentra en condiciones de subnutrición (FAO, 2011).

Para tener una idea del impacto, las enfermedades diarreicas producen la muerte de 2,2 millones de personas anualmente, 1,9 millones de ellos(as) son niños(as), estos números van en aumento, dado que más de 200

enfermedades son diseminadas a través de los alimentos (ETA). Alrededor del 75% de nuevas enfermedades infecciosas que afectaron a los humanos en los últimos diez años, fueron causadas por bacterias, virus y otros patógenos que se originaron en animales o productos alimenticios de origen animal. Muchas de estas enfermedades están relacionadas con la ausencia o la deficiencia de los servicios básicos (agua potable, disposición de basuras, acueducto y alcantarillado), el contacto directo durante el manejo de animales domésticos y silvestres así como el consumo de sus productos contaminados durante la producción y distribución en mataderos y mercados (Villamil, Romero y Soler, 2012).

La actual incertidumbre alrededor del desempeño económico mundial y la alta volatilidad de los precios internacionales de las materias primas representan un panorama complejo para la seguridad alimentaria y nutricional. En la medida en que la recuperación económica se retrase y los precios, especialmente de los alimentos, se mantengan altos, el poder adquisitivo de la población de más bajos ingresos se verá drásticamente disminuido.

En este contexto, resulta fundamental diseñar estrategias para evitar la merma del ingreso real, más aún si se reconoce que existen 180 millones de latinoamericanos que actualmente viven en la pobreza, 72 millones de los cuales son extremadamente pobres. Lo anterior significa que alrededor de uno de cada tres latinoamericanos es pobre, y que uno de cada ocho no alcanza siquiera a satisfacer sus necesidades básicas. (FAO, 2012)

Por lo anterior, la seguridad alimentaria constituye un tema de preocupación mundial. Esta ha sido definida como “la situación que existe cuando todas las personas tienen en todo momento acceso físico y económico a suficientes alimentos inocuos y nutritivos para satisfacer sus necesidades alimenticias y sus preferencias en cuanto a los alimentos a fin de llevar una vida activa y sana” (FAO, 2002).

Este concepto no solo incluye la producción de alimentos seguros dentro de un país, sino que también contempla todos los factores que interactúan desde el momento de la producción hasta el consumo final de los alimentos. Así quedan incluidos los factores de comercialización, transformación industrial, y los factores desestabilizantes o adversos tanto para la producción agropecuaria como para la industria de alimentos que pueda existir dentro

de cada país. La seguridad alimentaria está sustentada en cuatro pilares fundamentales: oferta, calidad (dentro de la cual la inocuidad es clave), el acceso y la estabilidad.

La independencia alimentaria se refiere a la capacidad de un país de conceder seguridad alimentaria a sus pobladores de manera independiente y confiable, privilegiando los alimentos más estratégicos en la pirámide nutricional. La seguridad alimentaria involucra la producción de alimentos de calidad, así como su inocuidad y la garantía de su acceso. Esto último incluye sistemas eficientes y seguros de transporte, comercialización, transformación y distribución oportunos y accesibles (vía ingreso) para todos los consumidores.

La seguridad alimentaria ha sido definida por la FAO como “la disponibilidad local de alimentos y su distribución y el acceso de las personas a los alimentos para una vida saludable”. Este concepto incluye no solo la producción de alimentos sanos dentro de un país, sino también los factores que interactúan desde el momento de la producción hasta el consumo final de los alimentos: la comercialización, la transformación industrial y los factores desestabilizadores o adversos, tanto para la producción agropecuaria como para la industria de alimentos.

Humanos, animales y ecosistema. “Un mundo, una salud”

De acuerdo con Villamil (2013), asistimos a cambios importantes desde la perspectiva sanitaria, tanto en las poblaciones humanas como en las animales; la salud y la enfermedad de estas poblaciones tienen que ver con la sensible interacción entre tres factores: el ambiente (social, geográfico, económico, político), los agentes patógenos y las poblaciones humanas y animales. Cualquier desequilibrio en alguno de los anteriores aspectos puede desencadenar la activación de nuevos agentes (emergentes) o la reemergencia de enfermedades olvidadas o desatendidas, con graves consecuencias tanto para la salud humana como para la economía local y el comercio internacional. Por lo anterior, se deben activar mecanismos que aseguren la prevención y el control eficiente a través de programas integrales, del manejo interdisciplinar y de la cooperación intersectorial (agricultura, salud, ambiente).

Durante los últimos treinta años han aparecido más de treinta enfermedades infecciosas nuevas o emergentes de diversa etiología, con un alto impacto en la salud humana y animal; estas han ocasionado un significativo

cambio en los patrones de morbilidad y mortalidad a escala nacional o regional, e incluso, en el ámbito mundial; se han convertido, incluso, en pandemias.

En el mes de mayo del presente año, en una extensa zona agrícola de Arabia Saudita cultivada en dátiles, se reportó la aparición de un coronavirus al cual se le atribuye la muerte de seis de cada diez personas, y se sospecha que los murciélagos frugívoros son sus hospedantes. El mismo virus se ha presentado en otros países como Italia, Francia, Alemania y Gran Bretaña, en viajeros que visitaron las zonas afectadas.

Un virus de la misma familia apareció en China entre noviembre de 2002 y julio de 2003 y se extendió por varios países afectando a más de 8000 personas y causando la muerte a 775 de ellas. El nuevo agente se conoció como SARS; los posibles reservorios señalados fueron las civetas de las palmas, los tejones, los murciélagos y los gatos domésticos. Ninguno de los posibles reservorios de los cuales se aisló el virus presentó signos clínicos.

En el mes de abril del 2013, se inició un brote de una enfermedad respiratoria en la ciudad china de Shanghái. El agente responsable se identificó como una nueva variante del virus de influenza aviar H7N9, originado por rearreglos entre virus aviares en los mercados de aves vivas. El nuevo virus ya superó las barreras geográficas y se notificó en Taiwán y Fujian. Por otra parte, en el 2009, apareció en México una pandemia ocasionada por un virus de influenza H1N1 (nombrado inicialmente como influenza porcina), capaz de pasar de persona a persona. En pocos meses, la enfermedad se había diagnosticado en 120 países.

Fevre y Grace (2011) señalan la preocupación por las zoonosis olvidadas en poblaciones olvidadas; las zoonosis corresponden a las enfermedades de diverso origen que se comparten entre humanos y animales. Cerca del 60% de los patógenos humanos son zoonóticos, en tanto que el 75% de las enfermedades emergentes tienen origen en los sistemas de producción agropecuarios. El control de estas enfermedades en humanos debe coordinarse con quienes se ocupan de la vigilancia, la prevención y el control de las enfermedades animales.

En mayo de 2013, la Asamblea General de la Organización Mundial de la Salud emitió la Resolución EB132R7 en la cual se relacionan 17 enfermedades tropicales olvidadas. La mayoría son de origen zoonótico y, algunas de ellas, están presentes en nuestro medio, como helmintiasis, rabia, leishmaniasis, chagas, cisticercosis, dengue, lepra y oncocercosis. La OMS solicitó a sus

países miembros apoyo y capacitación para el desarrollo y la consolidación de los respectivos programas integrados de prevención, control y erradicación de dichas enfermedades.

Sin duda, la milenaria relación entre humanos y animales (en la nutrición, el trabajo y la compañía); el crecimiento de la población; el incremento de las fronteras agrícolas; el cambio climático; los desastres naturales; la demanda creciente por alimentos de calidad; la aparición de nuevas enfermedades y la activación de algunas olvidadas; la resistencia de algunos gérmenes a la actividad de los antimicrobianos; las enfermedades transmitidas por los alimentos, y los riesgos que implica la posible utilización de los microorganismos en el bioterrorismo nos obligan a reflexionar sobre la poca atención que prestamos a las enfermedades propias de los animales o a las que compartimos con ellos (zoonosis), tal como se señaló en los casos mencionados.

La situación planteada amerita reflexiones desde la academia, la ciencia y la tecnología, centrando el interés en la vigilancia epidemiológica, el establecimiento de programas de alerta temprana, la preparación de recurso humano de diversas disciplinas y sectores (agricultura, salud, ambiente), de tal manera que trabajen juntos, compartan conocimientos y recursos, teniendo como ejes principales la salud pública, la animal y la ambiental, mediante esfuerzos de cooperación entre instituciones y países. Si se quiere trabajar en forma coherente, se deben proponer nuevos enfoques inter y transdisciplinarios que sean de utilidad práctica, al menos para la formulación de políticas sanitarias bajo una nueva visión: “un mundo y una salud”.

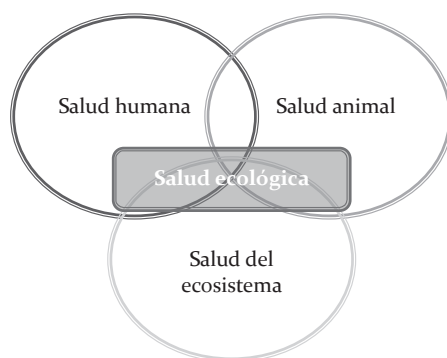
En este orden de ideas, la salud es un proceso vital compartido por todas las especies. La salud de los seres vivos está ligada a la interacción entre las especies (humana y animal) y a los procesos ecológicos que gobiernan la vida. El estudio de la relación entre la medicina y la historia natural, más específicamente la ecología, era mucho más profundo en el pasado cuando estas dos disciplinas estaban más estrechamente alineadas. Ya Darwin, en el siglo XIX, en su trabajo *El origen de las especies*, hablaba de la interconexión e interdependencia de ambos campos de conocimiento.

A pesar de la importancia de esta forma de pensamiento, en las últimas décadas la sociedad ha perdido la habilidad de resolver los problemas basándose en la observación interdisciplinaria. Solo hasta hace poco, ha emergido un campo de estudio llamado medicina de la conservación, donde existe una interacción múltiple bidireccional entre los patógenos y las enfermedades,

por un lado, y entre las especies y sus ecosistemas, por el otro (Tabor, 2002). El concepto de *una salud* está surgiendo como un campo nuevo interdisciplinario que se enfoca en el estudio de las interrelaciones complejas entre la salud y las preocupaciones ecológicas como: los cambios en la estructura y el uso de la tierra y el agua, la emergencia y reemergencia de enfermedades infecciosas, parásitos y contaminantes ambientales, el mantenimiento de la biodiversidad y las funciones que sostienen la vida de animales, plantas y seres humanos (Patz *et al.*, 2004; Tabor, 2002).

La iniciativa *una salud* se reconoce actualmente como el esfuerzo colaborativo de múltiples disciplinas, que trabajan local, nacional y globalmente para alcanzar una óptima salud de humanos, animales domésticos y silvestres, y su ambiente; es una aproximación holística para la prevención de enfermedades epidémicas/epizooticas y el mantenimiento de la integridad de los ecosistemas (Echols, 2010). En la práctica, este campo proporciona nuevas habilidades, nuevas herramientas y una nueva visión, integrando conocimientos de varias disciplinas de la salud animal, la salud humana y la salud ecosistémica (figura 1).

Figura 1. Componentes del concepto *una salud*



Fuente: adaptado de Aguirre *et al.* (2002).

El concepto *una salud* tiene como objetivo esencial desarrollar una comprensión científica de las relaciones generadas entre la crisis ambiental y la salud, tanto humana como animal, y proponer soluciones a los problemas en la interfaz ambiente y ciencias de la salud para beneficio de todos.

Objetivos misionales y posicionamiento estratégico: de la teoría a la práctica

De lo señalado anteriormente surgen inquietudes e interrogantes: ¿estamos preparados para aplicar las teorías?, ¿los estudiantes, profesionales, docentes e investigadores tienen la visión interdisciplinar y la capacidad de trabajar con enfoques intersectoriales y transdisciplinares?, ¿están en capacidad de integrar la salud pública con la salud animal y la ambiental, desde la cultura y el desarrollo comunitario?, ¿la infraestructura (laboratorios, reactivos, apoyo a la investigación) está diseñada para afrontar los retos de la interdisciplinariedad?

Durante cincuenta años la Universidad de La Salle ha construido una propuesta educativa amplia en lo que tiene que ver con sus programas de pregrado y posgrado ofrecidos desde ocho facultades o áreas del conocimiento estratégicas para el país: Ciencias Agropecuarias, Ciencias de la Salud, Ciencias del Hábitat, Ciencias Económicas y Sociales, Ciencias Administrativas y Contables, Ciencias de la Educación, Ingeniería, Filosofía y Humanidades. Ofrece, además, dos programas de doctorado: Educación y Sociedad, y Agrociencias, los cuales se caracterizan por su carácter incluyente, inter y transdisciplinar. Ha sido un vertiginoso construir de una propuesta de educación superior que recoge los elementos centrales de su concepción educativa, y que los hace vitales en el contexto actual, desde la cultura, la salud pública y el desarrollo comunitario.

En el Proyecto Educativo Universitario Lasallista (PEUL) se señala el interés de la Universidad por una educación superior centrada en la dignidad humana, el rescate de los valores locales, la realidad pluricultural, el sentido de la vida, la conservación de la herencia cultural y la búsqueda de la verdad. También ratifica los propósitos de formar profesionales con sensibilidad y responsabilidad social, aportar al desarrollo humano integral y sustentable, comprometerse en la democratización del conocimiento y generar conocimiento que transforme las estructuras de la sociedad colombiana. Con esta perspectiva, la Universidad se compromete a promover el diálogo entre fe, ciencia, tecnología y culturas.

En este contexto, el Plan Institucional de Desarrollo de la Universidad de La Salle (PID), formulado en el 2009, señaló puntos fundamentales que buscan la transformación de la cultura y el avance en el desarrollo comunitario. Los postulados del PID se centraron en la eliminación de barreras

entre disciplinas académicas a través de la transformación de los espacios disciplinares flexibles e innovadores y abiertos; la participación interdisciplinaria colaborativa e incluyente que facilite la inclusión de doctores, maestros y estudiantes graduados; la voluntad política para convertirse en una entidad de investigación interdisciplinar. La Universidad ofrece los espacios para la integración de investigadores que analicen la cultura, la salud pública y el desarrollo comunitario y propongan acciones e intervenciones en los diversos ámbitos de influencia (Universidad de La Salle, 2009).

Posicionamiento estratégico

La Universidad de La Salle busca posicionarse por su capacidad de articular el Desarrollo Humano Integral y Sustentable con la ciencia, la tecnología, la innovación y el humanismo para promover la dignidad humana, la lucha contra la pobreza, la equidad, y la transformación social y productiva. Así, dirigirá preferencialmente su quehacer investigativo y de intervención social al desarrollo regional y rural del país, privilegiando el desarrollo agropecuario como sector estratégico y su participación en los procesos de formación para la democracia y de fortalecimiento del tejido social en el ámbito local. (Universidad de La Salle, 2009)

[...].

No estamos solos, la universidad colombiana es extensa, generosa e inquieta. Nuestros proyectos propios no tendrían sentido si no apuntan, junto con otros, en la misma dirección. La especificidad de un proyecto y la claridad de una identidad ayudan a la articulación, a la búsqueda de proyectos comunes, a los diálogos enriquecedores, a responder a las angustias del momento presente y a la construcción de una nueva dinámica social y política. Va, desde ahora, una invitación explícita a la comunidad académica universitaria lasallista a profundizar y reflexionar sobre los caminos y los proyectos que surgen de esta tradición inculturada para continuar haciéndolos realidad o renovar su viabilidad. No se trata de repetir las respuestas que en su tiempo se dieron, sino de partir de las posibilidades de la Universidad y ofrecer propuestas para ser fieles a la inspiración primigenia. (Gómez, 2008)

El camino por recorrer es amplio, tendrá que comenzar por vencer las barreras de las disciplinas y las profesiones mediante una apuesta de

integración de escuelas en donde la condición de entrada es el aporte a la cultura, la salud y el desarrollo comunitario, con un pensamiento amplio que tenga en cuenta la nueva ruralidad que hace explícitas las diferentes relaciones entre lo urbano y lo rural, entre la ciencia y el desarrollo humano, entre lo local y lo global en el ámbito tropical (Romero y Villamil, 2011).

¿Y entonces qué?

Una de las vías expeditas para mejorar la vida de la población tiene que ver con el desarrollo comunitario, mediante la oferta y la calidad de los servicios públicos domiciliarios: agua potable, alcantarillado, tratamiento de aguas residuales, recolección y tratamiento de residuos sólidos, drenaje urbano, control de vectores, aspectos que con sus especificaciones son fundamentales tanto en el ámbito urbano como en el rural.

Se ratifica, así, la preeminencia que tiene el concepto de salud como recurso y, de igual manera, se resalta la importancia que tiene para el abordaje del núcleo problémico: la salud pública, la cultura y el desarrollo comunitario; la salud como derecho humano, el derecho a gozar de un ambiente sano como precepto constitucional y el desarrollo humano integral y sustentable, consagrado en el PEUL. Hacer estas escisiones, nos permite plantear de una manera más clara la estrecha relación que existe entre los elementos del núcleo problémico.

Un recurso es toda forma de materia o energía que el ser humano utiliza de manera directa o a través de un proceso de transformación para la satisfacción de sus necesidades básicas, tanto fisiológicas como socioeconómicas. Para estas últimas, debe contar, inclusive, con elementos intangibles, como sucede con la dispensación del servicio de salud, la cual está generalmente a cargo del Estado. Para hablar de manera sumaria de un recurso, es necesario entender que para el aprovechamiento de la materia o de la energía hay que realizar una acción o un conjunto de acciones, o desarrollar un proceso. Es decir, hay una mediación del trabajo y este implica que, con respecto a los materiales y a la energía que el ser humano se propone convertir en recurso, se tiene que contar con:

- Conocimiento de su necesidad.
- Conocimiento de su existencia.

- Capacidad tecnológica para su aprovechamiento.
- Acceso a él.

Si se analiza la figura 2 en sentido contrario a las líneas de flujo, se puede considerar que la salud es un recurso para aumentar la esperanza de vida y para disminuir la morbilidad y la mortalidad de los individuos de una comunidad y, para ello, será necesario mantener condiciones de vida “apropiadas”, minimizar los riesgos (peligros y vulnerabilidades) y adoptar comportamientos que procuren bienestar físico, mental y social de las comunidades humanas. A su vez, los seres humanos necesitan hacerse a otros recursos de tipo social, económico, político, ambiental y tecnológico para lograr los fines teleológicos de la salud. La forma en que las sociedades dispongan de estos últimos recursos es función de dos elementos: la cultura y el nivel de desarrollo. No todas las culturas tienen la capacidad tecnológica para obtener tales recursos y, por tanto, el acceso a la salud les es restringido. En sentido contrario, las sociedades con niveles mayores de desarrollo tienen acceso a la salud, al disponer de una mayor capacidad tecnológica para el aprovechamiento de todos los recursos que aseguren la salud desde la perspectiva integral, es decir, la salud humana, la animal y la ambiental.

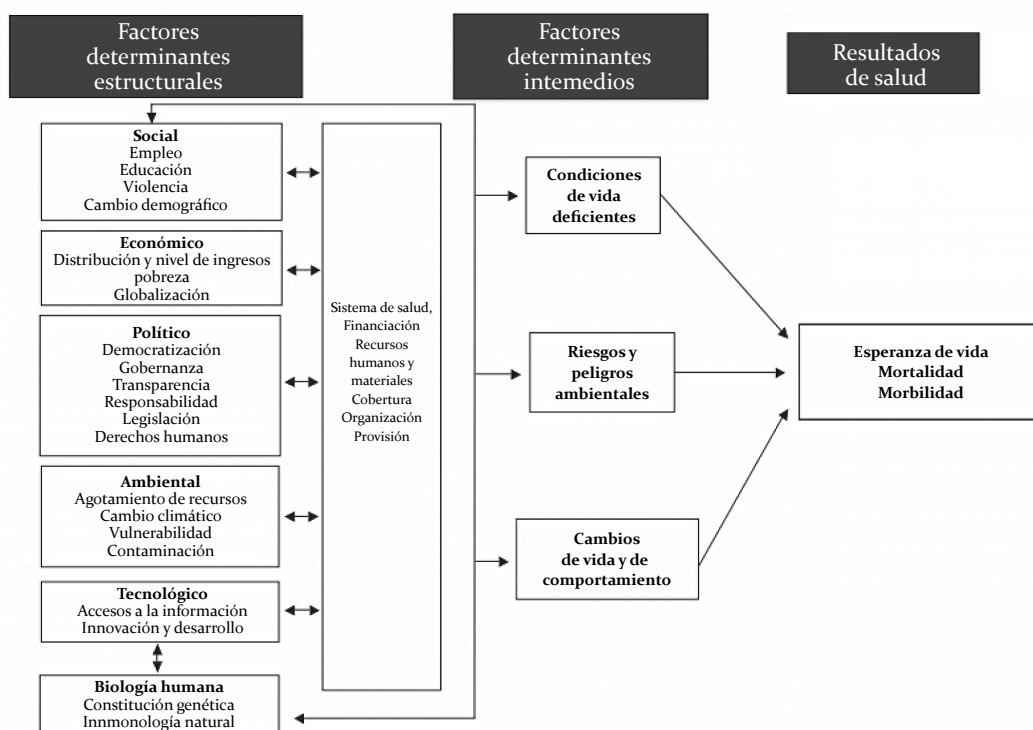
No obstante a la aparente carga racional de la disquisición anterior, surgen interrogantes que obligan a introducir nuevos elementos de análisis, como, por ejemplo: ¿tienen las comunidades indígenas, campesinas y urbanistas las mismas preocupaciones con respecto al aumento de la esperanza de vida de sus integrantes?, ¿cuál o cuáles de estas comunidades tienen un balance justo de lo que viven y lo que deberían vivir?, ¿cuál o cuáles de estas comunidades han adaptado su sistema de valores y sus patrones de bienestar a su medio ambiente?, o ¿cuál o cuáles de estas comunidades han adaptado su medio ambiente a su sistema de valores y a sus patrones de bienestar?

Estos cuestionamientos nos permiten ratificar que es más apropiado pensar en la salud como un medio (recurso) y no como un fin, justamente porque buena parte de los fines últimos de la salud están estrechamente ligados a los patrones culturales y al sistema de valores de las diferentes comunidades humanas, los cuales, a su vez, son determinantes del desarrollo comunitario de estas o, al menos, de sus aspiraciones al cambio.

Si bien se ha dicho en apartes anteriores que la cultura es una manera de codificar la realidad, en estos momentos es procedente considerar que la cultura ha sido moldeada también por la realidad, aceptándose con ello

que entre las dos existe una relación biunívoca que nos remite a invocar los presupuestos teóricos tanto del determinismo geográfico como del posibilismo geográfico.

Figura 2. Factores determinantes de la salud



Fuente: Loyola (2006).

Se considera dentro del determinismo geográfico que el medio físico determina a las sociedades humanas como colectivo y al hombre como individuo y a su nivel de desarrollo socioeconómico y cultural, por lo que los seres humanos deben adaptarse a las condiciones impuestas por el medio. Friedrich Ratzel, geógrafo alemán (1844-1904), fue uno de los máximos exponentes de esta escuela, la cual se expresaba contraria a la idea de que las poblaciones necesitaban difundir sus rasgos culturales más allá de su ambiente original y que, a su vez, los contactos con otros pueblos permitían el desarrollo.

El *posibilismo geográfico*, por su parte, es una escuela geográfica impulsada y desarrollada por el francés Paul Vidal de la Blache (1845-1918), la cual se contrapone al determinismo de Ratzel. Plantea que la naturaleza y el medio no son determinantes y que ofrecen, por el contrario, una infinidad de posibilidades para que el hombre actúe sobre la naturaleza y pueda modificarla. Sugiere que el ser humano no es un ser pasivo, sino un agente activo, expuesto al medio físico y que obtiene de la naturaleza muchas posibilidades para poderla transformar.

El hombre se adapta a la región que habita mediante un conjunto de técnicas, hábitos y costumbres que Vidal denomina géneros de vida (cultura); una situación de equilibrio entre el hombre y el medio, construida históricamente por las sociedades. El territorio afectado por estos géneros de vida es el dominio de civilización. Para Vidal, el estudio de las regiones y de los territorios ha de servir para comprender los géneros de vida, las causas de su permanencia y la formación de dominios de civilización.

Recurriendo a la ecléctica, se considera conveniente tener en cuenta las dos escuelas geográficas, pues facilitan la aproximación al conocimiento de un país de regiones y a la configuración de territorios disímiles y de una gran diversidad tanto cultural como étnica y, con ello, formular nuevos cuestionamientos: ¿en cuáles de los factores determinantes de la salud nos es dado actuar como individuos y como sociedad?, ¿dentro de la lógica de la democracia es el Gobierno, en tanto agente del Estado, el verdadero garante de la salud como derecho humano?, ¿los individuos y las comunidades humanas tienen autonomía para garantizar su propia salud?, ¿de cuáles factores determinantes de la salud podrían empoderarse las sociedades humanas para garantizarse este recurso?

El medio ambiente ha sido modificado drásticamente; de hecho, para el caso colombiano, alrededor del 80% de la población habita en zonas urbanas. Luego, ¿qué es más importante para pensar, privilegiar lo urbano descuidando lo rural, tal como ha ocurrido en el modelo de desarrollo vigente en la mayoría de países de América Latina, postergando al medio rural, donde se evidencia la carencia en la estructura de los servicios?

Esta inequidad se manifiesta en inmensas diferencias en salud en un escenario de pobreza, en parte por la mala distribución de la tierra y por el acceso a la distribución de la riqueza, que por su carácter extractor se direcciona hacia las ciudades capitales, y quedan los ingresos producto de la venta de las materias primas en manos de muy pocos, lo que perpetúa la

postergación del medio rural. Para buscar la equidad en salud se debe buscar la satisfacción de las necesidades básicas con un enfoque de oportunidad de vida sin diferencias entre los ámbitos urbano o rural, procurando la autogestión hacia el desarrollo humano integral y el autocuidado.

La frase con la cual se presenta la Política Distrital de Salud Ambiental para Bogotá D.C. 2011-2023 (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2011) le da un mayor sentido a esta postura, ya que en ella se afirma que “no tiene sentido sanar a un individuo para devolverlo a las condiciones que lo enferman y deterioran su calidad de vida”. La fuerza de tal afirmación involucra un elemento adicional que hace aún más complejo el análisis, la calidad de vida. Sin embargo, vamos a tratar de deshilvanar los conceptos básicos utilizados con otros que necesariamente emergen cuando se trata de explicar la intrincada relación que existe entre salud pública, cultura y desarrollo comunitario, y de convertir ese ejercicio inter y transdisciplinar en la disculpa para la generación de una escuela de pensamiento respecto al tema.

La cultura es dinámica y, por tanto, cambiante. Los factores de cambio son diversos; uno tiene que ver con las dinámicas sociopolíticas, no siempre en proceso de evolución. Estas dinámicas introducen cambios que están ligados a los niveles de desarrollo de los países: la aparición de nuevos actores, la aparición de nuevos recursos naturales y la amenaza del agotamiento de otros recursos naturales. El escenario donde se desarrolla la vida es el medio ambiente y, según Restrepo y Málaga, la “política saludable era la que se dirigía a crear un ambiente favorable para que la gente disfrutara de vida saludable” (2001), aludiendo a lo discutido en la Conferencia de Adelaida en Australia (1998) sobre políticas saludables.

En este contexto, la promoción de la salud y el desarrollo comunitario no son intervenciones dirigidas a las personas, sino algo que se hace con la gente, por la comunidad y para la comunidad, ya sea en forma individual o grupal. La finalidad de estas actividades es fortalecer las aptitudes y las capacidades de los individuos para tomar medidas, y la capacidad de los grupos o las comunidades de actuar colectivamente para controlar limitantes de la salud pública.

Los problemas comunitarios como responsabilidad de todos y la conciencia de que los países en desarrollo somos más complejos constituyen un reto para nuestra institución en cuanto a la formación de mejores profesionales, más innovadores, flexibles y comprometidos. La responsabilidad de la academia es evidente, debe adaptar sus estrategias docentes y didácticas,

redimensionar objetivamente los currículos e incrementar los esfuerzos investigativos locales teniendo en cuenta la cooperación intersectorial, la transdisciplinariedad, la ciencia y el humanismo para generar conocimiento que utilicen las comunidades, los actores sociales, el Estado y los Gobiernos, logrando así un efecto importante para la sociedad, manteniendo actualizada una visión integrada y real de las relaciones entre la cultura, la salud y el desarrollo comunitario, con el fin último de contextualizar y planificar con responsabilidad y proyección social la academia, la ciencia y la tecnología.

Referencias

- Aguirre, A., Ostfeld, R. S., Tabor, G. M., House, C. A. y Pearl, M. C. (Eds.). (2002). *Conservation Medicine: Ecological Health in Practice*. New York: Oxford University Press.
- Antonovsky, A. (1979). *Health Stress and Coping*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the Mystery of Health*. San Francisco.
- Austin, T. R. (2000). *Para comprender el concepto de cultura* (vol. 1, núm. 2). Chile: UNAP Educación y Desarrollo, Universidad Arturo Prat.
- Benach, J., Muntaner, C., Tarafa G. y Valverde, C. (2012). *La sanidad está en venta. Y también nuestra salud*. Barcelona: Icaria Editorial.
- Benson, T. (2006). *Hacia una comprensión de los vínculos entre la agricultura y la salud. La agricultura y la salud en el proceso de formulación de políticas*. 2020 Vision for Food, Agriculture and the Environment. International Food Policy Research Institute IFPRI, Washington, Enfoque 13.
- Bos, R. (2006). *Hacia una comprensión de los vínculos entre la agricultura y la salud. Oportunidades para mejorar las sinergias entre la agricultura y la salud*. 2020 Vision for Food, Agriculture and the Environment. International Food Policy Research Institute IFPRI, Washington, Enfoque 13.
- Bustios, C. (1998). *Situación de la fuerza de trabajo médica en el Perú*. Lima: Escuela Nacional de Salud Pública.
- Coronado, F. H. (2012). La Universidad de La Salle: buscando nuevas categorías discursivas. Hacia la construcción de escuelas de pensamiento. *Revista de la Universidad de La Salle*, 58.
- Coronado, F. H. (2012). Repensar la academia universitaria lasallista. *Hitos*, 14.

- Delgado, C., Rosengran, M., Steinfeld, H., Ehui, S. y Curbois, C. (1999). *Livestock to 2020. The Next Food Revolution. Food Agriculture and the Environment. Discussion Paper*, 28.
- Echols, M. (2010). *Coexisting with Wildlife. A Systems Thinking, One Health Approach*. National Environmental Public Health Leadership Institute.
- Fevre, E. y Grace, D. (november, 2011). *Agriculture-associated diseases research at ILRI: Neglected zoonoses. Livestock and Change*. International Livestock Research Institute, ILRI Issue Brief.
- Fracastoro, G. (1962). *De contagione et contagiosis morbis eteorum curationem*. Chile: Universidad de Chile, Centro de investigaciones de Historia de la Medicina.
- Gómez, C. G. (2008). Discurso de posesión del Hno. Carlos Gómez Restrepo como Rector de la Universidad de La Salle 2008-2010. *Documentos Institucionales*, 24.
- Isaza, J. G. (mayo-agosto de 2012). Hacia una escuela de pensamiento alrededor del desarrollo humano integral y sustentable. *Revista de la Universidad de La Salle*, 58.
- Lalonde, M. (1974). *A New Perspective on the Health of Canadians*. Ottawa.
- Londoño, R. D. (2011). *Aportes y perspectivas de la ingeniería en el desarrollo humano en Colombia, en el devenir de los últimos 200 años. Cátedra Lasallista 2010*. Bogotá: Ediciones Unisalle.
- Loyola, E. (2006). *Progress on Children's Environmental Health in the Americas*. International Conference for the Evaluation of Global Health Strategies, Florence, Italy.
- Martínez, F., Castellanos, P. L., Gili, M., Marset, P. y Navarro, V. (1998). *Salud pública*. Madrid: MacGraw Hill.
- McKeown, T. (1982). *El papel de la medicina. Sueño, espejismo o némesis?* México: Siglo XXI.
- Naciones Unidas. (2000). *Objetivos de Desarrollo del Milenio ODM. Cumbre del Milenio*. Asamblea General de las Naciones Unidas.
- Navarro, V. (1998). Concepto actual de la salud pública. En F. Martínez, P. L. Castellanos y V. Navarro, *Salud Pública* (49-54).
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. París.
- Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO). (2002). *The state of food insecurity*. Roma.

- Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO). (2004). *Globalization of Food Systems in Developing Countries; Impact on Food Security and Nutrition. Food and Nutrition Paper*, 83.
- Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO). (11-15 de abril de 2005). *Revisión de la definición de alimento*. Programa conjunto FAO/OMS sobre normas alimentarias, 22ª reunión, París, Francia.
- Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO). (2011). *Panorama de la seguridad alimentaria y nutricional en América Latina y el Caribe*. Roma.
- Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO). (2012). *The State of Food Insecurity in the World. Economic Growth is Necessary but not Sufficient to Accelerate Reduction of Hunger and Malnutrition*. Roma.
- Organización Mundial de la Salud (OMS), Ministerio de Salud y Bienestar Social de Canadá, Asociación Canadiense de Salud Pública. (1986). *Carta de Ottawa para la promoción de la salud*. Ottawa, Canadá.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (5-9 de junio de 2000). *Promoción de la salud: hacia una mayor equidad*. Quinta Conferencia Mundial de Promoción de la Salud, Ciudad de México.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2013). *Resolución EB132R7. Enfermedades tropicales olvidadas*.
- Patz, J., Daszak, P., Tabor, G. M., Aguirre, A., Pearl, M., Epstein, J., Wolfe, N. D., Kilpatrick, A. M., Foufopoulos, J., Molyneux, D. y Bradley, D. J. (2004). Unhealthy Landscapes: Policy Recommendations on Land Use Change and Infectious Disease Emergence. *Environmental Health Perspectives*, 112(10), 1092-1098.
- Pérez, L. (2012). Hacia el fomento de escuelas de pensamiento a partir de la gestión y producción académico-investigativa. *Revista de la Universidad de La Salle*, 58.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (2011). *Comunicación para el desarrollo. Fortaleciendo la eficacia de las Naciones Unidas*. Bangkok.
- Renaud, M. (1996). El futuro: ¿Hygeia versus Panakeia? En R. G. Evans, M. L. Barer y T. R. Marmor, ¿Por qué alguna gente está sana y otra no? *Los determinantes de la salud de las poblaciones* (pp. 347-366). Madrid: Díaz de santos.
- Restrepo, H., Málaga, H. (2001). *Promoción de la salud: cómo construir vida saludable*. Bogotá: Panamericana.
- Reyes, M., Villamil, L. C. y De la Hoz, F. (2006). La Salud pública tanto humana como animal. *Cuadernos del doctorado*, 4.

- Romero, J. R. y Villamil, L. C. (2011). Las Agrociencias una escuela de pensamiento para la nueva ruralidad. *Revista de la Universidad de La Salle*, 55.
- Sen, A. y Kliksberg, B. (2007). *Primero la gente. Una mirada desde la ética del desarrollo a los principales problemas del mundo desarrollado*. Barcelona: Deusto Ediciones.
- Sotillo, M. A. (2011). *El sistema de cooperación para el desarrollo. Actores, formas y procesos*. Madrid: Instituto Universitario de Desarrollo y Cooperación (IUDC).
- Tabor, G. (2002). Defining Conservation Medicine. En A. Aguirre, R. Ostfeld, G. Tabor, C. House y M. Pearl (eds.). (2002). *Conservation Medicine, Ecological Health in Practice*. New York: Oxford University Press.
- United Nations. (2010). *The Millenium Development Goals Report 2010*. New York.
- Universidad de La Salle. (2007). Proyecto Educativo Universitario Lasallista (PEUL). *Librillo*, 27.
- Universidad de La Salle (2009). Plan Institucional de Desarrollo 2010-2015. *Colección Documentos Institucionales*, 35.
- Villamil, L. C. (2013). Epidemias y pandemias: una realidad para el siglo XXI. Un mundo y una salud. *Revista Lasallista de Investigación*, 10(1).
- Villamil, L. C. y Romero, J. R. (2012). Los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) de las Naciones Unidas: ¿en dónde estamos y para dónde vamos? Fuente de inspiración para priorizar las labores desde la academia. *Revista Lasallista de Investigación*, 8(1).
- Villamil, L. C., Romero, J. R. y Soler, D. (2012). *Salud pública veterinaria, bienestar de la humanidad. Retos y tendencias del siglo XXI para el sector agropecuario*. Bogotá: Ediciones Unisalle.

Ecodiversidad, bioética e investigación científica

Andrzej Lukomski Jurczynski
Ángela Cristina Zapata Lesmes
Jaleydi Cárdenas Poblador
Jorge Augusto Coronado Padilla
Fabio Orlando Neira Sánchez
Efraín Benavides Ortiz

Introducción

Un grupo de profesionales de la Universidad de La Salle de diversas facultades se congregaron para estudiar la temática ecodiversidad, bioética e investigación científica. En este escrito se resumen los avances alcanzados en la construcción conceptual y vivencial de esa materia, desde una perspectiva interdisciplinar y transdisciplinar.

En las discusiones iniciales sobre la temática propuesta surgieron varios aspectos referenciales, se destacó el compromiso con el desarrollo humano integral y sustentable y la idea de pensar en un sistema autoorganizativo que considerase componentes de la ecodiversidad, la bioética y la investigación científica en el contexto de nuestra realidad sociocultural. Una primera aproximación al problema, mediante lluvia de ideas, permitió construir las relaciones presentadas en la figura 1. Como componente central se identificó la temática de la responsabilidad por la calidad de vida desde una visión bioética e integral, que posibilite el desarrollo sustentable y, por ende, la protección del medio ambiente en el corto, mediano y largo plazo.

De esas ideas y análisis iniciales se estableció la pregunta problema en torno a la cual ha girado la discusión, los análisis, las confrontaciones y los acuerdos que han permitido encauzar el devenir del grupo desde una perspectiva multidisciplinar, esta es: ¿Qué criterios bio-éticos podemos

asumir como comunidad lasallista para garantizar la responsabilidad por una calidad de vida en un sentido integral en nuestra sociedad?

En la búsqueda de respuestas a esta pregunta, se evidenció la necesidad de profundizar la discusión alrededor del tema de la ética en sí misma, pasando por diferentes visiones como del antropocentrismo extremo o moderado, posteriormente de la visión mística o panteísta, a la ética biocéntrica o ética ecológica, lo que conllevó al establecimiento de un modelo bioético. De allí surgió la necesidad del establecimiento de criterios de toma de decisiones para el aseguramiento de la calidad de vida, y se determinaron los siguientes temas mayores a incluir como parte de la revisión conceptual:

- Bioética en el siglo XXI.
- Criterios de calidad de vida.
- Los principios bioéticos y la evolución de los conceptos.
- Visión integral y sistémica en diversos frentes:
- Innovación.
- Contexto geográfico.
- Ecodiversidad.
- Desarrollo sustentable.
- Integralidad de la vida (se reconoce el valor intrínseco de todos los seres vivos en los ecosistemas).
- Se concluye la necesidad de transformar la visión de vida, dando valor a la vida en sí misma y no desde una mirada utilitaria.

Desde estos componentes (figura 1), se procedió a realizar los desarrollos temáticos que constituyen los esbozos iniciales que van delineando su fundamentación y en torno a los cuales se expresan algunas ideas en el cuerpo de este texto.

Figura 1. Componentes estructurales que giran alrededor de las temáticas de ecodiversidad, bioética e investigación científica en el contexto académico de la Universidad de La Salle y que confluyen en la responsabilidad por la calidad integral de vida en todas sus dimensiones

Ecodiversidad, bioética e investigación científica



- Bienestar y calidad de vida (todas las especies)
- Aseguramiento de un desarrollo sustentable
- Protección del medio ambiente

Fuente: elaboración propia.

La vida: una visión integral contra una visión mecanicista

Para entender la preocupación bioética por la vida vale la pena analizar dos miradas de la vida. La mirada mecanicista que nos libera de cualquier preocupación ética por el mundo, comprendido en términos mecánicos, y una visión integral donde la preocupación por la vida toma dimensiones éticas.

Antes de 1500, en Europa —y en la mayoría de las demás civilizaciones— predominaba una visión orgánica del mundo. Las personas vivían en pequeñas comunidades solidarias y sentían la naturaleza en términos de relaciones orgánicas, cuyos rasgos característicos eran la interdependencia de los fenómenos materiales y espirituales y la subordinación de las necesidades individuales a las comunitarias. La estructura científica de esta visión

orgánica del mundo se basaba en dos fuentes históricas de importancia reconocida: Aristóteles y la Biblia. En el siglo XIII Santo Tomás de Aquino conjugó la doctrina aristotélica de la naturaleza con la ética y la teología del cristianismo, estableció una estructura conceptual que no fue cuestionada nunca durante la Edad Media. La naturaleza de la ciencia medieval era muy diferente a la de la ciencia contemporánea. La primera se basaba al mismo tiempo en la razón y en la fe y su meta principal era comprender el significado y la importancia de las cosas, no predecirlas o controlarlas. En la Edad Media, los científicos que investigaban el objetivo primario de los distintos fenómenos naturales daban la máxima importancia a todo lo relacionado con Dios, con el alma humana y con la ética (Capra, 1992, p. 55).

En los siglos XVI y XVII los conceptos medievales sufrieron un cambio radical. La visión del universo como algo orgánico, vivo y espiritual fue reemplazada por la concepción de un mundo similar a una máquina; la máquina del mundo se volvió la metáfora dominante de la era moderna. Esta evolución fue el resultado de varios cambios revolucionarios en el campo de la física y de la astronomía que culminaron en las teorías de Copérnico, Galileo y Newton. La ciencia del siglo XVII se basaba en un nuevo método de investigación, defendido enérgicamente por Francis Bacon, que incluía dos teorías: la descripción matemática de la naturaleza y el método analítico de razonamiento concebido por el genio cartesiano. Los historiadores dieron a este periodo el nombre de *la era de la revolución científica* en reconocimiento al importante papel desempeñado por la ciencia en la realización de estos cambios trascendentales (Capra, 1992, p. 55).

El “espíritu baconiano” modificó profundamente los objetivos y la naturaleza de la investigación científica. Desde la Antigüedad, la ciencia había tenido como meta el conocimiento, la comprensión del orden natural y la vida en armonía con este orden. El hombre buscaba el conocimiento científico “para gloria de Dios” o, en la civilización china, “para seguir el orden natural”. Pero en el siglo XVII esta actitud se transformó en su polo opuesto, con Bacon la ciencia comenzó a tener como fin un tipo de conocimiento que permitía dominar y controlar la naturaleza, saberes que hoy se emplean junto con la tecnología para lograr objetivos que son profundamente antiecológicos, pues modifican profundamente los objetivos y la naturaleza de la investigación (Capra, 1992, p. 58).

Los términos que Bacon utilizaba para defender su nuevo método empírico no solo eran apasionados, sino que, a menudo, se podían tachar de atroces.

En su opinión, la naturaleza tenía que ser “acosada en sus vagabundeos”, “sometida y obligada a servir”, “esclavizada”; había que “reprimirla con la fuerza” y la meta de un científico era “torturarla hasta arrancarle sus secretos” (Capra, 1992, p. 58). En su *De l'avancement des sciences*, Bacon llamaba a los hombres a reconciliarse y a unir sus fuerzas contra la naturaleza, “para tomar por asalto y ocupar sus castillos y sus plazas fuertes”, una invitación que evoca, un poco, la violación colectiva de la naturaleza (Hottois, 1991, p. 19).

Henry Oldenburg, quien coincidía con el pensamiento de Bacon, escribió a un futuro miembro de la Royal Society que los “verdaderos hijos de la ciencia ‘son aquellos que no están satisfechos con las verdades ya conocidas, sino que se esfuerzan por abandonar la antecámara de la naturaleza para penetrar en su gabinete interior’” (citado en Hottois, 1991, p. 19). Por su parte, Easela nota que: “Parece más bien que tras un largo desarrollo histórico ha aparecido en Europa occidental un tipo de hombres que están deseosos de romper sus lazos con la ‘Tierra Madre’ para responder a un deseo compulsivo de probar su masculinidad y virilidad” (1986, pp. 295-296).

Este pensamiento de Bacon fue reforzado por el método cartesiano, el cual es analítico; esto es, consiste en dividir los pensamientos y los problemas en cuantas partes sea posible y luego disponerlos según un orden lógico. El método de razonamiento analítico quizá sea la principal contribución de Descartes a la ciencia. El racionalismo se ha convertido en una característica esencial del pensamiento científico moderno y ha demostrado su utilidad en el desarrollo de teorías científicas y en la realización de proyectos tecnológicos extremadamente complejos. Gracias al método cartesiano, la NASA logró colocar a un hombre en la Luna. Por otro lado, la excesiva importancia dada al racionalismo es una de las causas que caracterizan tanto a nuestras ideas generales como a nuestras disciplinas académicas, además de propiciar la postura reduccionista —la convicción de que hay que reducir los fenómenos complejos a sus partes constitutivas para lograr entenderlos—, tan difundida en el mundo de hoy (Capra, 1992, p. 63).

Según Descartes, el universo material era una máquina y solo una máquina. En la materia no había ni vida, ni metas, ni espiritualidad. La naturaleza funcionaba de acuerdo con unas leyes mecánicas, y todas las cosas del mundo material podían explicarse en términos de la disposición y del movimiento de sus partes. Esta imagen mecanicista de la naturaleza fue el paradigma que dominó la ciencia después de Descartes, que marcó la pauta de las investigaciones científicas y sugirió la formulación de todas

las teorías sobre los fenómenos naturales, hasta que la física del siglo XX efectuó un cambio radical. Toda la elaboración de la ciencia mecanicista que tuvo lugar entre el siglo XVII y el siglo XIX —incluida la grandiosa síntesis newtoniana— fue solo una evolución de la idea cartesiana. Descartes dio una estructura general al pensamiento científico con su visión de la naturaleza como una máquina perfecta regida por leyes matemáticas exactas (Capra, 1992, p. 63).

Hottois (1991, p. 14) afirma que, desde el siglo XV al XVII, en la ciencia se produce una mutación profunda de la que nuestras actuales tecnociencias son la consecuencia lejana. Esta mutación desvió el proyecto occidental de ciencia hacia la operatividad y lo arrancó de la empresa logoteórica de la contemplación y del lenguaje natural. Las dos grandes características de la ciencia moderna son la matematización y la experimentación. Una y otra obligan a romper con nuestro ser natural en el mundo por el lenguaje; esta ruptura priva al mundo de significado, a la vez que hace de él un campo de operación y de acción. Así, René Descartes no ve más que la importancia de las matemáticas, mientras que Francis Bacon no admite más que la trascendencia de la experiencia (Hottois, 1994, p. 15).

El enfoque reduccionista ha cosechado grandes éxitos en el campo de la biología, y culmina con el descubrimiento de la naturaleza química de los genes y de las unidades básicas de la herencia, y desentraña el código genético. Por otra parte, también ha tenido una serie de graves limitaciones. Según el eminente biólogo Paul Weiss: “Podemos afirmar definitivamente [...] basándonos en investigaciones estrictamente empíricas, que por el mero hecho de reunir una vez más, sea en la realidad o en nuestra imaginación, las partes del universo que hemos disecado en nuestro análisis anterior, no lograremos explicar completamente ni siquiera el comportamiento del sistema viviente más elemental” (citado en Capra, 1992, p. 110).

Hacia 1970 surgieron una serie de problemas que no podían explicarse a partir de la visión reduccionista de la biología molecular. Los científicos comprendían perfectamente la estructura del ADN y los mecanismos moleculares de la herencia de los organismos unicelulares simples, pero desconocían todo lo referente a los organismos multicelulares. Por consiguiente, los biólogos tuvieron que enfrentarse con los problemas del desarrollo y de la diferenciación celular que la ruptura del código genético había eclipsado. En las primeras etapas del desarrollo de los organismos multicelulares, el número de sus células pasa de una a dos, a cuatro, a ocho, a dieciséis, y así sucesivamente.

Puesto que se considera que la información genética es idéntica en cada célula, ¿cómo es posible que cada célula tenga una especialización diferente, y que se conviertan en células musculares, sanguíneas, óseas, nerviosas y así sucesivamente? Este problema fundamental del desarrollo, del que existen numerosas variaciones en el campo de la biología, demuestra claramente las limitaciones del enfoque reduccionista.

Los biólogos modernos conocen la estructura exacta de algunos genes, pero saben muy poco sobre la manera como estos genes se comunican y cooperan en el desarrollo de un organismo —cómo son sus interacciones, cómo se agrupan, cuándo comienzan y cuándo dejan de funcionar y en qué orden lo hacen. En la actualidad, los biólogos entienden perfectamente el alfabeto del código genético, pero desconocen casi por completo su sintaxis. No cabe ninguna duda de que solo un pequeño porcentaje del ADN —menos del 5%— se utiliza para especificar las proteínas; pero todo el resto muy bien podría utilizarse para ciertas actividades integradoras que los biólogos ignoran y que seguirán desconociendo si persisten en su empeño de adherirse a modelos reduccionistas (Capra, 1992, p. 131).

La visión integral considera el mundo desde el punto de vista de las relaciones y las integraciones, más allá de las internas propias de los organismos vivos o entre ellos, sino que es una visión completamente holística que incluye, también, lo que consideramos inerte, el aire, el agua, los minerales, partes fundamentales para la sobrevivencia de cada organismo vivo en el planeta. Los sistemas están todos integrados y sus propiedades no pueden reducirse a las de unidades más pequeñas. En vez de concentrarse en los componentes básicos o en las sustancias fundamentales, en el universo abundan los ejemplos de sistemas. Cada organismo —desde la bacteria más diminuta hasta los seres humanos, pasando por la extensa variedad de plantas y animales— es un todo integrado, luego, un sistema viviente. Las células son sistemas vivientes como también lo son los distintos tejidos y órganos del cuerpo, el ejemplo más complejo es el cerebro humano.

Pero los sistemas no se limitan a los organismos individuales y a sus partes; los mismos aspectos de integridad se reflejan en los sistemas sociales —por ejemplo, un hormiguero, una colmena o una familia humana y en los ecosistemas, compuestos por una gran variedad de organismos y por una materia inanimada en interacción recíproca. Lo que se conserva en una zona en estado salvaje no son los árboles ni los organismos individuales, sino la compleja red de relaciones que existe entre ellos. Cada uno de estos

sistemas son un todo cuya estructura específica deriva de la interacción y de la interdependencia de sus partes. La actividad de los sistemas supone un proceso llamado transacción, que es la interacción simultánea y recíprocamente dependiente entre componentes múltiples. Las propiedades integrales son destruidas cuando un sistema se descompone, física o teóricamente, en elementos aislados. Si bien somos capaces de discernir las partes individuales de un sistema, la naturaleza de un todo siempre es otra cosa que la mera suma de sus partes (Capra, 1992, p. 308; Martínez, 2002, p. 185).

Según Descartes y Newton (Capra, 1992, p. 310), el mundo era una máquina del siglo XVII, esencialmente un aparato de relojería. Este es el tipo de máquina que tenemos en mente cuando comparamos su funcionamiento con el de un organismo viviente. La primera diferencia obvia entre una máquina y un organismo es el hecho de que las máquinas se construyen, mientras los organismos crecen y mientras lo hacen, muchos de ellos sufren transformaciones internas que se reflejan en su apariencia exterior, cambios que nunca, hasta el momento, logrará una construcción humana. Esta diferencia fundamental significa que la comprensión de un organismo debe orientarse hacia sus procesos. Por ejemplo, es imposible dar una imagen exacta de una célula mediante un diseño estático o describiéndola desde el punto de vista de las formas estáticas; las células, como todos los sistemas vivientes, tienen que comprenderse desde el punto de vista de los procesos que reflejan la organización dinámica del sistema. Las actividades de una máquina vienen determinadas por su estructura. En un organismo, sucede exactamente lo contrario, su estructura orgánica es determinada por los procesos (Capra, 1992, pp. 310-311).

Las máquinas se construyen ensamblando un número bien definido de partes de manera precisa y preestablecida. En cambio, los organismos denotan un alto grado de flexibilidad y plasticidad internas. La forma de sus componentes puede variar dentro de ciertos límites y no hay dos organismos que tengan partes idénticas. Si bien el organismo en conjunto presenta una serie de regularidades y de modelos de comportamiento bien definidos, las relaciones entre sus partes no están determinadas de manera rígida. Como ha demostrado Weiss con muchos ejemplos interesantes, el comportamiento de las partes puede efectivamente ser tan singular e irregular que no tenga ninguna importancia con respecto al orden de todo el sistema. Este orden se obtiene por medio de la coordinación de unas actividades que no oprimen a las partes de manera rígida, sino que dejan un espacio para las variaciones y la

flexibilidad, y esta flexibilidad es justamente lo que permite a los organismos vivientes adaptarse a nuevas circunstancias (Capra, 1992, p. 311).

Las máquinas funcionan según cadenas lineales de causa y efecto, y cuando se estropean suele ser posible identificar una única causa de la avería. Por el contrario, el funcionamiento de los organismos sigue los modelos cíclicos de flujo de información conocidos con el nombre de circuitos de retroacción (*feedback loops*). Por ejemplo, el componente A puede afectar al componente B; el componente B puede influir en el C, y el C, a su vez, puede afectar “retroactivamente” al A, de suerte que el círculo se cierra. Cuando este sistema deja de funcionar, la interrupción suele estar causada por múltiples factores que pueden amplificarse recíprocamente por medio de unos circuitos de retroacción que son interdependientes. Muchas veces carece de importancia determinar cuál de estos factores ha sido la causa inicial de la avería (Martínez, 2002, p. 184).

La estructura estratificada de los organismos vivientes, como todas las otras estructuras biológicas, es una manifestación visible de los procesos de autoorganización en los que se basa. En cada nivel hay un equilibrio dinámico entre las tendencias autoafirmativas e integradoras, y todos los holones actúan como superficies de contacto y como estaciones repetidoras entre los niveles de sistemas. Los teóricos de sistemas a veces llaman a este modelo de organización un modelo “jerárquico”, pero esta palabra puede inducir a un error cuando se aplica al orden estratificado que se observa en la naturaleza. La palabra “jerarquía” se refería originalmente al gobierno de la Iglesia; como todas las jerarquías humanas, este cuerpo dirigente estaba organizado según un cierto número de rangos que dependían del nivel de poder, y cada rango estaba subordinado a otro rango de nivel inmediatamente superior.

En el pasado, el orden estratificado de la naturaleza se interpretó, muchas veces, equivocadamente para justificar ciertas estructuras sociales y ciertos Gobiernos autoritarios. Para evitar confusiones, podemos reservar el término “jerarquía” para designar estos rígidos sistemas de control en los que las órdenes son transmitidas desde lo alto. El símbolo tradicional para representar estas estructuras es la pirámide. La mayoría de los sistemas vivientes presentan, en cambio, unos modelos de organización polinivelados caracterizados por muchos caminos complejos y no lineales; las señales de información y de transferencia se transmiten a lo largo de estos caminos, entre todos los niveles, tanto en sentido ascendente como descendente. Por este motivo, se le ha dado la vuelta a la pirámide y esta se ha convertido

en un árbol, un símbolo más adecuado para la naturaleza ecológica de la estratificación de los sistemas vivientes (Capra, 1992, p. 315).

Al igual que un verdadero árbol absorbe las sustancias nutritivas a través de sus raíces y de sus hojas, también el poder en un árbol de sistemas fluye en ambas direcciones: ningún extremo domina sobre el otro, y todos los niveles actúan recíprocamente en armonía e interdependencia para mantener el funcionamiento del conjunto. La autonomía relativa de los sistemas “autoorganizadores” arroja una nueva luz sobre el tradicional problema filosófico del libre albedrío.

Desde el punto de vista de la teoría de sistemas, tanto el determinismo como la libertad son conceptos relativos. En la medida en que es autónomo con respecto a su entorno, un sistema es libre; en la medida en que depende de él a través de una interacción continua, su actividad irá siendo definida por las influencias ambientales. La relativa autonomía de los organismos suele aumentar con su complejidad, y llega a su punto culminante en los seres humanos. Pese a su capacidad para conservarse y repararse, ningún organismo complejo puede funcionar indefinidamente. Estos organismos se deterioran gradualmente durante el proceso de envejecimiento y, a la larga, sucumben al agotamiento aunque estén relativamente sanos; para sobrevivir, estas especies han desarrollado una suerte de “súper-reparación”: en vez de sustituir las partes dañadas o consumidas, sustituyen todo el organismo. Este, por supuesto, es el fenómeno de la reproducción, que es típico de todos los organismos vivientes (Capra, 1992, pp. 315-316; Martínez, 2002, pp. 182-184).

Así como la noción de una entidad física independiente se ha convertido en un problema de la física subatómica, la noción de organismo independiente resulta problemática en el campo de la biología. Los organismos vivientes, al ser sistemas abiertos, se mantienen vivos y funcionan a través de una serie de intensos intercambios con su entorno, el cual, a su vez, está formado por diversos organismos. Por consiguiente, toda la biósfera —nuestro ecosistema planetario— es un tejido de formas vivas y no vivas, dinámico y extremadamente integrado. Pese a que este tejido presenta muchos niveles, en cada uno de ellos existen intercambios e interdependencias. La mayoría de los organismos no se hallan introducidos en los ecosistemas, sino que también son en sí mismos ecosistemas que contienen una cantidad de organismos menores que tienen una autonomía considerable y que, a pesar de ello, se integran armónicamente en el funcionamiento del conjunto (Martínez, 2002, p. 185).

La visión integral de los organismos vivientes es difícil de comprender desde la perspectiva de la ciencia clásica, pues requiere de una serie de modificaciones de muchos conceptos de ideas clásicas. La situación no es distinta de la que encontraron los físicos clásicos en las primeras tres décadas de este siglo, cuando se vieron obligados a revisar drásticamente sus conceptos básicos de la realidad para comprender los fenómenos atómicos. Este paralelismo queda corroborado ulteriormente por el hecho de que la noción de complementariedad, que fue tan crucial en el desarrollo de la física atómica, también parece desempeñar un papel de importancia en la nueva biología de sistemas (Martínez, 2002, p. 186).

La visión integral de la vida tiene su apoyo en el enfoque filosófico llamado *bootstrap* (Capra, 1992, p. 102). Según la filosofía del enfoque *bootstrap*, es imposible reducir la naturaleza a una serie de entidades fundamentales semejantes, a bloques básicos de materia; por el contrario, la naturaleza debe concebirse enteramente a través de su autoconsistencia. La filosofía *bootstrap* rechaza la idea de bloques de materia fundamentales y tampoco acepta ningún tipo de entidades básicas —ninguna constante, ley o ecuación fundamental. El universo es una red dinámica de fenómenos relacionados (Capra, 1992, p. 102). Nosotros compartimos la idea de que la mayoría de los biólogos se suscriben a una visión mecanicista de la vida y tratan de reducir el funcionamiento de los organismos vivientes a mecanismos celulares y moleculares bien definidos (Capra, 1992, p. 308). Según René Dubos, biólogo y ecólogo, muchos biólogos suelen sentirse más seguros cuando el organismo que están estudiando ya no vive (Martínez, 2002, p. 182). De igual manera, es cierto que, como lo nota Capra (1992, p. 307), hoy no existe ninguna estructura conceptual o institucional que esté firmemente establecida y que se adapte a las fórmulas del nuevo paradigma.

Se concluye que la filosofía *bootstrap* es aún demasiado extraña a los sistemas de pensamiento tradicionales para que se pueda apreciar seriamente (Capra, 1992, p. 102). Seguramente, los logros del pensamiento mecanicista son impresionantes en el campo de la biología, sin embargo, pensamos que nuestra intención, en la mejor manera, se refleja en estas palabras: “La explicación reduccionista de la vida puede ser útil y a veces necesaria resulta peligrosa cuando se la toma por explicación completa” (Capra, 1992, p. 310; Martínez, 2002, p. 187).

Así pues, el siglo XX abrió nuevos horizontes de pensamiento. La conciencia de que la Tierra es un sistema vivo, se revivió cuando por primera

vez en la historia de la humanidad los astronautas pudieron observar la Tierra desde el espacio. La vista del planeta en toda su radiante belleza —un globo azul y blanco suspendido en la profunda oscuridad del espacio— los conmovió profundamente y, como muchos de ellos han declarado, fue una profunda experiencia mística que modificó para siempre su relación con la Tierra. Las espléndidas fotografías del globo terráqueo que estos astronautas trajeron de sus viajes se convirtieron en un potente nuevo símbolo del movimiento ecológico (Capra, 1992, p. 330). Hoy muchos individuos, comunidades y grupos están ideando nuevos modos de pensar; organizados según nuevos principios (Capra, 1992, p. 307). Los autores de este grupo de trabajo consideran que el esfuerzo de las escuelas de pensamiento puede ir en esta dirección.

El valor intrínseco de la vida y del entorno del ecosistema

Luego del examen de la evolución conceptual del entendimiento de la vida, y con la consideración de que es necesario entender su naturaleza integral, se pasa ahora a cotejar las distintas interpretaciones de la bioética, principalmente desde la perspectiva de las ciencias biológicas, las ciencias médicas y las ciencias veterinarias, pero a medida que se comprende la naturaleza holística y las interrelaciones de los procesos bióticos y abióticos en el planeta (por ejemplo, el calentamiento global); las reflexiones bioéticas se han extendido al tema de la sustentabilidad, es decir, el aseguramiento de la preservación del equilibrio de los ecosistemas.

Las primeras reflexiones bioéticas se dieron principalmente en el campo de las ciencias médicas, se buscaba construir un sistema teórico-práctico que permitiese dar respuestas fundamentadas a los múltiples y difíciles problemas concretos que planteaba el desarrollo y la aplicación de las ciencias de la vida y de la salud (Beauchamp y Childress, 1998). Por ejemplo, en el texto de *Fundamentos de Bioética* (Gracia, 1989) se plantea la historia de la ética médica a partir de la distinción de tres tradiciones: una propiamente médica; otra, que surgió en la modernidad, de la mano de un enfoque más jurídico que enfatiza la idea de autonomía y la reclamación de los derechos, y la que tiene más en cuenta una dimensión sociopolítica, cuyas raíces se encuentran en la Grecia clásica, pero que se ha ido reformulando a lo largo del tiempo en torno a la idea de justicia. De manera que en este campo del conocimiento los conceptos han venido migrando desde la propuesta de la

ética clínica hacia el concepto de una bioética social (ver como ejemplo la tabla 1), que aborde los dilemas éticos institucionales, de la salud pública, las políticas y las reformas de los sistemas de salud, y la legislación (León Correa, 2009).

Tabla 1. Ejemplos de un sistema de aplicación de principios en bioética médica y las diferencias según el nivel de aplicación del concepto

Bioética clínica Médico-paciente	Bioética institucional Institución médica-usuario	Bioética social Gobierno-sociedad
No maleficencia		
Deber de no abandono. Precaución. Responsabilidad profesional. Responsabilidad familiar.	No abandono institucional. Sistemas de seguridad social. Responsabilidad institucional.	No abandono social. Prevención salud. Responsabilidad política.
Justicia		
Respeto derechos del paciente. Equidad: no discriminación. Equidad: reparto de recursos. Protección al más débil. Eficiencia profesional. Continuidad en atención.	Respeto derechos pacientes. Equidad acceso atención social Protección población vulnerable. Eficiencia institucional. Sostenibilidad de la atención.	Promoción derechos. Priorización salud. Seguimiento inequidades. Discriminación positiva. Control, acreditación. Sostenibilidad sistema.
Autonomía		
Respeto: consentimiento. Promover competencia. Libertad responsable. Confidencialidad.	Participación pacientes. Participación familiar. Educación en salud. Custodia de información y confidencialidad.	Control social: salud. Participación comunidad. Prevención/educación. Asegurar confidencialidad.
Beneficencia		
Calidad de vida: fin clínica. Excelencia profesional. Humanización cuidado. Solidaridad: compasión. Ética del cuidado.	Calidad asistencial. Excelencia institucional. Plan humanización institucional. Solidaridad institucional.	Calidad sistema. Acreditación. Subsidiariedad.

Fuente: adaptado de León Correa (2009).

El concepto de bioética adquiere otras dimensiones cuando es aplicado en el campo de las ciencias animales (producción animal) y las ciencias veterinarias. Aquí surgen otras inquietudes sobre el uso que se hace de los animales para el beneficio humano; como es el caso del concepto de bienestar animal, que llega al extremo de asignar derechos a los animales (Fraser, 2008); lo relacionado con el uso de animales en experimentación (Mrad de Osorio, 2006; Von Arcken, 2010), o el mantenimiento en cautiverio de especies silvestres, por ejemplo en zoológicos, para lo cual la Asociación

Mundial de Zoológicos y Acuarios (World Association of Zoos and Aquariums [WAZA]) estableció en el 2003, en San José de Costa Rica, su propio código de ética (Stevens y McAlister, 2003).

En el caso del bienestar animal (Animal Welfare en el inglés) se destacan diversas percepciones y preocupaciones que constituyen diferentes criterios que utilizan las personas para evaluar el bienestar animal. Algunos enfatizan en condiciones de salud básica y el funcionamiento de los animales, especialmente en que estén libres de enfermedades y lesiones. Otros hacen hincapié en los “estados afectivos” de los animales —estados como el dolor, la angustia y el placer que se experimenta como positivo o negativo. Otros se centran en las capacidades de los animales para vivir una vida razonablemente natural que les permita exhibir un comportamiento natural y con elementos naturales de su entorno. Estas concepciones pueden tener conflictos con las maneras como se usan los animales en sistemas productivos en la actualidad (Fraser, 2008). En este tema del bienestar animal, existen diversas discrepancias y debates sobre cuáles serían los estándares más apropiados para asegurar el bienestar animal y, al tiempo, alcanzar una adecuada productividad animal (y, por ende, la seguridad alimentaria de los países y regiones), sin caer en posiciones extremas. Se destaca, adicionalmente, la preocupación de investigadores por los excesos que se pueden cometer en relación con la manipulación genética de animales y personas (Sandøe *et al.*, 1999).

En relación con el uso de animales en experimentación se ha discutido que el hombre en la búsqueda del conocimiento de las relaciones biológicas con animales y plantas ha utilizado a algunas especies como “reactivo biológico” en una serie de investigaciones tendientes a mejorar su condición de vida en el planeta. Sin embargo, se plantea la necesidad de considerar el deber de respetar al animal, ente auxiliar y ser viviente común a él (Mrad de Osorio, 2006).

Por estas razones y, adicionalmente, debido al elevado costo económico de la reproducción, mantenimiento y uso de los animales de laboratorio, en los estudios con ellos debe haber una probabilidad razonable de que exista una contribución importante al avance del conocimiento que resultará, eventualmente, en la mejora de la salud del hombre, de los animales y de las plantas. De tal manera que en lo que se relaciona con la investigación que utiliza animales experimentales se recomienda la aplicación del concepto de las tres R (reemplazo, reducción y refinamiento) para minimizar, en toda situación, el número de animales experimentales utilizados (Mrad de Osorio,

2006). La Facultad de Ciencias Agropecuarias de la Universidad de La Salle ya contempla estos aspectos en sus comités de ética, principalmente busca asegurar que no ocurran percances de maltrato, uso excesivo, descuido en la atención, sacrificio innecesario o muerte de animales en situaciones relacionadas con la docencia o la investigación en el ámbito universitario (Von Arcken, 2010). Es de destacar que en Colombia ya existe una legislación sobre este aspecto, la cual debe ser tenida en cuenta por los estamentos universitarios (cfr. Von Arcken, 2010).

En relación con la complejidad de los sistemas biológicos, a medida que se ha mejorado la comprensión de que las comunidades de animales y plantas poseen importantes interacciones con componentes bióticos y abióticos de los ecosistemas en que residen, han surgido conceptos que relacionan varios temas: preservación y equilibrio de ecosistemas, biodiversidad, relacionamiento entre especies y sustentabilidad (o desarrollo sustentable; en esencia, corresponde a mantenerse, es nuestra capacidad permanente de vivir la vida en este planeta, soportar), lo que, a su vez, ha conllevando la necesidad de desarrollar criterios éticos en el manejo de estos temas, dando lugar al desarrollo del concepto de ética ecológica (Minteer y Collins, 2005a; Minteer y Collins, 2005b).

La ética ecológica recoge una serie de componentes filosóficos que amplían la aplicación de los conceptos de la bioética para las profesiones relacionadas con la ecología y el manejo de la biodiversidad, con el fin de soportar la toma de decisiones bioéticas en situaciones en las que es crucial entender la importancia del respeto por todas las formas de vida y la comprensión de las complejas interacciones ecosistémicas. Los elementos para la aplicación de estos dominios éticos se presentan en la tabla 2.

Tabla 2. Elementos para un marco conceptual de los dominios de la ética ecológica

Dominio ético	Materia de estudio y prescripciones generales
1. Teoría ética normativa Ética consecuencialista (utilitarismo) Ética deontológica	Hacer el bien y ser bueno en la comunidad humana. Elegir aquella acción o regla que produce las mejores consecuencias para todos los afectados. Defender los deberes morales.
2. Ética de la investigación	Integridad científica, conflictos de interés en la investigación científica, confianza del público en la ciencia.

Continúa

Dominio ético	Materia de estudio y prescripciones generales
3. Ética animal Bienestar animal Derecho de los animales	Valores y deberes para con los animales no humanos. Reducir el sufrimiento innecesario de los animales. Respetar la dignidad y los derechos morales y legales de los animales.
4. Ética ambiental Antropocentrismo débil/ pragmatismo ambiental Biocentrismo Ecocentrismo	Valores y deberes para con el medio ambiente natural. Conservación de la naturaleza con fines sociales no consuntivos (por ejemplo, recreación, realización espiritual, educación, etc.), ahora y en el futuro. Proteger a los seres vivos por su valor inherente/valor intrínseco. Proteger los sistemas ecológicos completos y sus procesos por su valor “sistémico” o intrínseco.

Fuente: adaptado de Minter y Collins (2005a).

Entonces, cuando se considera al planeta como otro organismo viviente, se empieza a entender el valor que posee cada forma de vida dentro del equilibrio de ese ecosistema, de la misma manera que cada célula cumple su función dentro de un organismo. Esto ha llevado a un cambio en la concepción de la especie humana en cuanto a las relaciones que establece con el planeta, lo que nos conecta con el concepto de sostenibilidad. Como lo afirma Novo Villaverde: “El eje referencial sobre el que gira este cambio es, a su vez, una nueva mirada filosófica: la que contempla al ser humano no como dominador o “dueño” de la naturaleza sino como parte de ella, como una especie que, con sus indudables singularidades, está retada a entenderse y desarrollarse en armonía con el resto de la biosfera” (2009, p. 202).

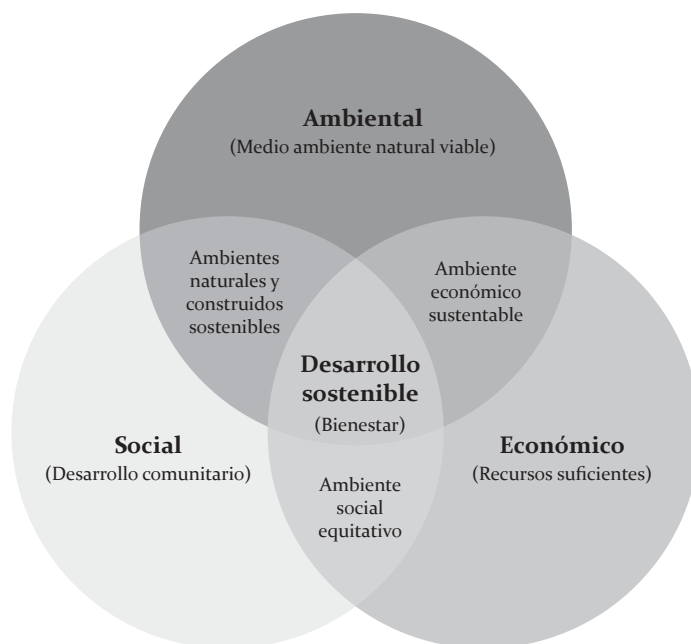
Ese cambio conceptual posee importantes implicaciones sobre la educación y la forma como se afronta la investigación. Durante siglos, la educación se centró exclusivamente en el mejoramiento del individuo, fue absolutamente antropocéntrica. Pero, en la segunda mitad del siglo XX, y estimulada por la necesidad de responder, al mismo tiempo, a una problemática ecológica que ya se dejaba sentir, nació un movimiento educativo que amplió su campo de acción: la educación ambiental. La Organización de las Naciones Unidas ha declarado el decenio 2005-2014 como la década de la educación para el desarrollo sostenible (EDS), y ha encargado a la Unesco su puesta en práctica (Novo Villaverde, 2009).

Se considera que el planeta se encuentra en grave riesgo desde el punto de vista de tres de sus componentes: ecosistemas, agua y cambio climático, y a partir de lo relacionado con la supervivencia de la especie humana; esto conecta al tema de la sustentabilidad con el de la seguridad alimentaria y el

de la equidad (Searchinger *et al.*, 2013). La vida humana depende, en última instancia, de los servicios ecosistémicos que proporciona la biosfera. Estos incluyen alimento, control de enfermedades y oportunidades recreativas (Bennet y Balvanera, 2007). La investigación deberá ponerle atención a estas necesidades; los ecosistemas que proveen alimentos y bienes para el uso del hombre están bajo presión y se requiere que la investigación considere ese componente de sostenibilidad, para asegurar su permanencia ante demandas crecientes. Se requiere investigación sobre la forma de mantener resilientes a los ecosistemas de forma que respondan a la demanda de múltiples servicios que se requieren de ellos (Bennet y Balvanera, 2007). Estas consideraciones, adicionalmente, incluyen el tema del agua; el recurso agua no puede seguir siendo considerado como un bien de explotación sin límites, con carácter renovable, sin apreciar el valor de los ecosistemas que dependen de este (Stern, 2004).

EL desarrollo sustentable ha sido concebido como una combinación de tres dimensiones o pilares, a saber: las (ecológicas) dimensiones ambientales, económicas y sociales (figura 2). Desde la Conferencia de Río en 1992, esta descripción tripartita ha constituido la base para la mayoría de las definiciones generalmente aceptadas de desarrollo sostenible en las organizaciones internacionales (Lehtonen, 2004); sin embargo, Lehtonen indica que la dimensión social ha sido comúnmente reconocida como el “pilar” más débil del desarrollo sostenible, en particular en lo que respecta a sus fundamentos analíticos y teóricos. La sostenibilidad económica y social, por un lado, y la sostenibilidad social y ambiental, por el otro, se han encontrado para ser no solo compatibles, sino también, en gran parte, complementarias. No sucede lo mismo con la sostenibilidad económica y ambiental, ya que el crecimiento ha surgido, en gran medida, a expensas del medio ambiente, de ahí la línea de puntos en esta figura, ya que el crecimiento verde tiene por objeto garantizar que la sostenibilidad económica y ambiental sean compatibles (Searchinger *et al.*, 2013).

Figura 2. El concepto de desarrollo sostenible



Fuente: adaptado de IISD (s. f.) y Banco Mundial (2002).

Las dimensiones sociales del desarrollo sustentable conectan las ciencias biomédicas con las ciencias sociales y económicas. Se han sugerido dos escenarios para analizar el componente social del desarrollo: las capacidades y el capital social. En particular, se hace hincapié en la necesidad de involucrar a los usuarios potenciales para tener en cuenta el uso previsto del análisis y de las interacciones entre los diferentes niveles de análisis y toma de decisiones. Las capacidades y el capital social pueden ser útiles en la estructuración de las ideas, pero no son, como tal, directamente aplicables como marcos analíticos adecuados (Lehtonen, 2004).

Estas consideraciones llevan finalmente a la pregunta del tipo de investigación que requiere un país como Colombia y la sociedad colombiana para buscar el cierre de la brecha de nuestro desarrollo y poder posicionarnos como una nación competitiva en el concierto internacional, principalmente cuando se trata del sector agropecuario.

Se requiere de una investigación que parta de reflexiones bioéticas, desde las diversas perspectivas que se han examinado en este documento, pero

teniendo como base el respeto por la calidad de vida en todas sus dimensiones y la preservación de la biodiversidad en los ecosistemas; al mismo tiempo, que entienda los tres pilares del desarrollo sustentable. Se destaca la necesidad de una investigación pertinente, que contribuya a la transformación (mejoramiento) de las condiciones de vida de las personas y al desarrollo regional. Nuestras comunidades, principalmente las rurales, deben ser el foco de esa investigación pertinente, que incluya consideraciones de seguridad alimentaria, el efecto sobre el cambio climático y la protección del recurso hídrico. Además, hay que hacer reflexiones sobre el tema de la equidad social. Esto puede poner en juicio a modelos productivos eminentemente extractivos que no traen beneficios para las comunidades locales y que no contribuyen a brindar una opción para los más necesitados.

Se debe considerar como una prioridad la apropiación social del conocimiento, principalmente el dirigido a solucionar las necesidades de nuestras comunidades de pequeños productores. Sin embargo, se debe enfatizar en que los modelos de producción a transferir no deben ser impuestos o importados de otras latitudes sin ser apropiadamente adaptados y digeridos, y que deben responder a nuestra realidad ecogeográfica, es decir, del trópico. Esas soluciones tampoco deben generar dependencia tecnológica.

Bioética en el siglo XXI. La ética ecológica y el desarrollo sostenible

El siglo XX fue reconocido como el siglo de la física, la química y las matemáticas; se caracterizó por la construcción de tecnología basada en el conocimiento de la estructura atómica, saber fundamental para nuestro actual estilo de vida. Este desarrollo ha generado avances principalmente en las comunicaciones y la medicina a través de la construcción de sofisticados equipos que nos permiten estar en contacto en segundos con el otro lado del mundo y el avance en el conocimiento molecular de la estructura de los seres vivos. Es indudable que sin este grado de manipulación del conocimiento hoy en día sería imposible conocer y realizar los tratamientos no invasivos de muchas enfermedades graves como el cáncer; sería impensable manipular la molécula responsable de la herencia en todos los seres vivos, el ADN, a partir de la cual desarrollamos plantas resistentes a enfermedades o con características deseables para un mundo que requiere alimentos de buena calidad nutricional, durables en el tiempo y producidos a gran velocidad.

Todos estos desarrollos y aplicaciones han sido útiles para mejorar la calidad de vida de los seres humanos.

Gracias a estos desarrollos tecnológicos de la física y las matemáticas se ha determinado que todos los seres vivos estamos compuestos por moléculas químicas que se articulan con altísima precisión, que se mueven dentro de los organismos generando rutas complejas que funcionan simultáneamente y sin interrumpirse, y reciben el nombre de biomoléculas. Al estar todos contruidos del mismo material, bacterias, virus, hongos, animales y vegetales, mantenemos muy estrechas relaciones de supervivencia. Por tanto, la sobrevivencia del hombre es completamente dependiente de la calidad de vida de todos los otros seres que habitan el planeta.

Todo este conocimiento, adquirido a través de los avances en ciencia y tecnología, ha permitido que la biología surja como la ciencia del siglo XXI, en la cual confluyen las matemáticas, la física, la química, la geología; esta última determina la evolución de la Tierra a partir de los movimientos de las placas tectónicas, que han dado origen a la diversidad de paisajes que reconocemos como biomas; la geología ha permitido, a su vez, la evolución de las especies. Esta ciencia estudia la Tierra y sus riquezas, por ejemplo, determina la ubicación de yacimientos de petróleo, también utilizados para “mejorar” la calidad de vida del hombre.

En fin, como bien lo han dicho varios expertos, el siglo XXI estará dominado por los desarrollos biológicos, será el siglo en el cual jugaremos a ser Dios; en este surgirán, como ya ha ocurrido, nuevas especies vegetales, de microorganismos y de animales; será un siglo en el que se generarán nuevos paradigmas sociales, pues a partir del desciframiento de la estructura del ADN, de la clonación de la oveja Dolly, entre muchos otros descubrimientos, han surgido preguntas como ¿ya se habrán clonado seres humanos?, ¿se habrán modificado genéticamente? Y, en ese sentido, es posible que el conocimiento de nuestra información genética determine nuestro futuro laboral, educativo y, por ende, económico, repercutiendo de forma severa en nuestra calidad de vida. ¿Qué principios éticos regirán nuestro actuar al conocer nuestras destrezas y debilidades?, ¿acaso esos avances en el conocimiento de la biología terminarán por destruir lo que la naturaleza construyó a través de millones de años de evolución?, ¿lograremos controlar nuestro nivel de conocimiento para mantener el equilibrio no solo al interior de los ecosistemas que hoy en día se muestran tan frágiles, sino al interior de nosotros como raza humana?

Las respuestas a estas preguntas están muy atadas a nuestros principios, al valor que damos a la vida en sí misma, sin importar que tanto conozcamos o desconozcamos de ella; están atadas íntimamente a nuestra ética, que llamamos bioética en cuanto se refiere a los seres vivos. Se plantean otros interrogantes que se relacionan directamente con esa herencia de los desarrollos en física, matemáticas y química que nos han permitido dominar y controlar la naturaleza en busca de “mejorar la calidad de vida del hombre”; estos conocimientos hoy se emplean junto con la tecnología para lograr objetivos que son profundamente antiecológicos, y que modifican, de manera extrema, la esencia de la investigación en la biología, que desde la Antigüedad había tenido como meta el conocimiento, la comprensión del orden natural y la vida en armonía con este. El hombre buscaba el conocimiento científico “para gloria de Dios” o, en la civilización China, “para seguir el orden natural” (Capra, 1992, p. 58). Este nuevo “espíritu regidor de la investigación” que nos domina actualmente derivó del llamado “espíritu baconiano” que ha buscado permanentemente poner al servicio del hombre todo lo que le rodea.

Los científicos, en su esencia más pura, buscan el bien de la humanidad y del planeta, pero al final nos damos cuenta que su visión ha sido miope, pues en la actualidad el resultado más significativo ha sido el aprovechamiento del conocimiento por unos pocos, lo que ha ocasionado diferencias socioeconómicas entre continentes, países y ciudades, en los cuales encontramos personas que viven en la opulencia, seres humanos pertenecientes a aquella frágil y cada vez más pequeña franja denominada “clase media” y los que viven en la miseria absoluta. En otras palabras, el conocimiento ha contribuido al desarrollo económico de algunos y los ha puesto sobre otros, lo que ha generado grandes desequilibrios en la tan anhelada calidad de vida del hombre, quien en su búsqueda implacable ha destruido ecosistemas vitales para la permanencia de todas las formas de vida en nuestro planeta. Solo recientemente hemos empezado a reconocer que esos desequilibrios se están manifestando en todo nuestro entorno, que estamos destruyendo nuestro hogar y con él a nosotros mismos.

Estas reflexiones y muchas preguntas surgen a partir de los avances en la ciencia y la tecnología. ¿Nuestros avances en ética y, más específicamente en bioética, están equilibrados con los avances científicos? La respuesta pareciera obvia, pues ni siquiera hemos logrado conseguir los objetivos en esa búsqueda de una calidad de vida para todos los seres humanos. Los resultados posiblemente no han sido los adecuados para el progreso de la humanidad y

hemos caído en un mundo dominado por la superficialidad y donde la vida en sí misma, refiriéndonos a todas las formas de vida del planeta, no tiene el valor que le corresponde. Siguiendo los postulados de McCloskey (1988), la naturaleza ha sido catalogada de acuerdo con el beneficio o maleficio que le brinda al hombre.

El valor de cada forma de vida está directamente relacionado con lo que puede representar en beneficio para el hombre, en utilidades económicas; de hecho, los mismos hombres somos valorados no como las personas que somos en esencia, sino por los títulos o el dinero que poseemos. Eres lo que puedas vender a otro y, en ese camino, la ciencia determinará hasta tu codificación genética en busca de esos seres “perfectos” para realizar determinadas labores, como lo hacemos hoy en día con otros organismos. ¿Será que llegaremos al punto de decidir quién o qué vive? Quizás esta es una visión pesimista de lo que nos espera si nuestra apropiación de los significados de la ética no evoluciona al ritmo de la ciencia y la tecnología.

En este artículo pretendemos generar reflexión acerca de quiénes somos y cuál deberá ser nuestra misión en la vida, a partir de una “visión integral” que considere al mundo desde el punto de vista de las relaciones y las integraciones, más allá de las internas propias de los organismos vivos o entre ellos, sino completamente holística que incluye también lo que consideramos inerte, el aire, el agua, los minerales, partes fundamentales para la sobrevivencia de cada organismo vivo en nuestro planeta. Toda la biosfera —nuestro ecosistema planetario— es un tejido de formas vivas y no vivas, dinámico y extremadamente integrado, que si es reconocido, valorado y dignificado a través del mantenimiento, construcción y evolución de nuestros principios éticos, permitirá el surgimiento real de la calidad de vida que todos anhelamos, bajo la luz de la apropiación de nuestra existencia como completamente integrada y dependiente de todo lo que nos rodea.

Es así que al hacer parte de instituciones como la Universidad de La Salle, altamente comprometidas con la investigación para generar un desarrollo humano, integral y sustentable, en contextos tan complejos y diversos como el colombiano, estamos llamados a pensar y a repensar sobre lo escrito, lo vivido y lo que puede ser el futuro en esta relación entre investigación y ética, bioética. Nuestro compromiso lasallista está profundamente orientado hacia el mejoramiento de la calidad de vida de los seres humanos. Al respecto, es importante asociar este bienestar con el mantenimiento del equilibrio con nuestro entorno, y ese compromiso debe asumirse desde cualquier profesión

que ejerzamos. El llamado a repensar estas relaciones entre la calidad de vida, la biodiversidad y la bioética debe ser asumido desde nuestros currículos y, por ende, debe estar incluido dentro de nuestra permanente redimensión curricular. Este debe ser nuestro compromiso permanente y *sine qua non*.

Los principios bioéticos como criterios de calidad de vida en un sentido integral

En nuestro tiempo, cuando ha surgido con fuerza el liderazgo del conocimiento positivo, generador de la cultura de lo útil y de lo exclusivamente productivo como bueno y deseable, la tarea con la cual debe comprometerse la Universidad es formar una conciencia desde la cual se reconozca que el ser humano no puede acceder a conocimientos acerca de la vida e intervenirla, sin tener en cuenta principios y valores de carácter ético. Desde el punto de vista de los miembros de este equipo de trabajo, los principios bioéticos tienen un papel especial. A continuación se presentan los principios bioéticos que, en nuestra opinión, son criterios de responsabilidad para procurar y hacer sostenible una calidad de vida en un sentido integral.

El principio de autonomía

La palabra autonomía deriva del griego *autos* (“propio”) y *nomos* (“regla”, “autoridad” o “ley”), y se utilizó, por primera vez, para referirse a la autorregulación y autogobierno de las ciudades-Estado helénicas independientes. Este término se ha ampliado de tal forma que en la actualidad también se aplica a las personas, y ha adquirido significados tan diversos como autogobierno, derechos de libertad, intimidad, elección individual, libre voluntad, elección del propio comportamiento e, incluso, ser dueños de sí mismos. No es, por tanto, un concepto unívoco, ni para el lenguaje corriente ni para la filosofía moral contemporánea. Es, pues, un concepto constituido por varias ideas, de manera que, tal como lo consideran Beuachamp y Childress (1998, p. 113), hay que concretarlo a partir de objetivos definidos.

Desde los objetivos relacionados con la ética en investigación, lo esencial para la autonomía de la persona es el respeto por su autorregulación y el respeto de sí misma, de forma libre, sin interferencias externas que pretendan controlarla o manipularla. Por el hecho de poder gobernarse a sí mismo, el ser humano tiene un valor, que es el de ser siempre fin y nunca medio para

otro objetivo que no sea él mismo. Pero para Kant, esta auto-legislación no es intimista, sino que está fundamentada en leyes universales de la razón. Una norma exclusivamente individual sería lo opuesto a una verdadera norma y pasaría a ser una “inmoralidad”. Lo que vale, según Kant y la mayoría de los sistemas éticos deontológicos, es la norma universalmente válida y universalizable, cuyo carácter imperativo no es impuesto desde ningún poder heterónomo, sino gracias a que la razón humana la percibe como cierta y la voluntad la acepta ante el peso de su evidencia. Esta capacidad de optar por aquellas normas y valores que el ser humano estima como válidos es formulada a partir de Kant como autonomía. Tal aptitud esencial del ser humano es la raíz del derecho a ser respetado en las decisiones que una persona toma sobre sí misma sin perjudicar a otros.

Stuart Mill considera la autonomía como ausencia de coerción en la capacidad de acción y pensamiento del individuo. A Mill lo que le interesa es que el sujeto pueda hacer lo que desea, sin impedimentos. Su planteamiento insiste más en lo que de individual tiene la autonomía, que en la universalidad, que es lo fundamental para Kant (Beuachamp y Childress, 1998, p. 114). Lo que ambos autores tienen en común es que piensan que la autonomía tiene que ver con la capacidad del individuo de autodeterminarse, ya sea porque la propia voluntad cae en la cuenta de la ley universal (Kant), ya sea porque nada interfiere con su decisión (Mill) (Beuachamp y Childress, 1998, p. 114).

De lo anterior, es fácil concluir que para ambos autores la autonomía de los sujetos es un derecho que debe ser respetado. Para Kant, no respetar la autonomía del ser humano sería utilizarlo como medio para otros fines; sería imponerle un curso de acción o una norma exterior, lo cual va en contra de la esencia íntima del ser humano. En Kant se confunde y se superpone el concepto de libertad con el de ser autónomo. De la misma manera que no puede haber un auténtico ser humano si no hay libertad, tampoco puede haber ser humano donde no haya autonomía. Stuart Mill, por su parte, también reivindica la importancia de la autonomía cuando considera que la ausencia de coerción es la condición imprescindible para que el hombre pueda buscar su valor máximo, que sería la utilidad para el mayor número (Beuachamp y Childress, 1998, p. 114).

A partir de este razonamiento, el pensamiento filosófico poskantiano incorporó como noción fundamental en la antropología y en la ética el principio que ahora llamamos de autonomía y que podría formularse de la siguiente manera: “todo hombre merece ser respetado en las decisiones que

tome, siempre y cuando no perjudiquen a otros” (Beuachamp y Childress, 1998, p. 115). Desde la perspectiva de Kant, no habría sido necesario hacer esa cláusula exceptiva, puesto que la decisión de un hombre autónomo siempre sería adecuarse a la ley universal que, por cierto, nunca puede ser perjudicial a otros. La cláusula exceptiva proviene de la filosofía utilitarista y es una defensa contra la arbitrariedad subjetiva.

Tal como lo formula Engelhardt (1986), el principio de autonomía considera que la autoridad que se ejerce en las acciones que implican a otros exige el mutuo consentimiento de las partes. En consecuencia, sin ese consentimiento no hay autoridad que legitime acción alguna hacia otros, donde se introduzcan agentes que violen el consentimiento y hagan lícita la venganza o la fuerza punitiva para que sea aplicada por cualquier comunidad moral minoritaria. A su vez, el mutuo consentimiento solo se puede basar en el hecho de que cada persona es un centro autónomo de decisión, a la que no se puede violar sin destruir lo básico de la convivencia humana. De ahí que el respeto al derecho de consentir que tienen los participantes sea una condición necesaria para la existencia de una “comunidad moral”. Desde la visión de Engelhardt, se formula la máxima de este principio, así: “no hagas a otros lo que ellos no se harían a sí mismos; y haz por ellos lo que con ellos te has puesto de acuerdo en hacer” (Gracia, 1989, p. 206).

Del principio antes formulado se derivan dos obligaciones sociales: en primer lugar, proteger la capacidad de los individuos de consentir previamente las acciones que se van a tomar con ellos, de manera libre y autónoma y, sobre todo, de proteger a los débiles que no pueden consentir por ellos mismos. En segundo lugar, el deber de la sociedad a exigir que los individuos cumplan los acuerdos que en conciencia y libertad han tomado con anterioridad (Beuachamp y Childress, 1998, pp. 113-173).

El principio de justicia

Generalmente, las explicaciones filosóficas interpretan la justicia como la virtud que ofrece trato igual, equitativo y apropiado, a la luz de lo que se debe integralmente a la persona humana en su condición de tal. Este principio en la relación con la vida, en sentido integral, debe tomar en cuenta el hecho de que ser vivo es fin en sí mismo y merece respeto.

Platón y Aristóteles fueron unos de los primeros pensadores dedicados a hacer la reflexión sistemática sobre la justicia. La diosa Némesis era para

los griegos una diosa vindicativa de lo que no estaba ajustado con la realidad que le correspondía “por naturaleza”. Aristóteles retoma este personaje, pero lo integra a su pensamiento ético como una categoría moral: *la vindicatio* o virtud que procura que las cosas estén según su orden natural. Es pues la justicia virtud por excelencia o la práctica de la virtud perfecta. ¿Somos, entonces justos con nosotros mismos y con la naturaleza?

En la época ilustrada de la Edad Media, Santo Tomás de Aquino introduce variables fundamentales en su lectura de Aristóteles, que permanecen como categorías normalmente usadas en las sociedades modernas y en el derecho contemporáneo. Este extraordinario filósofo medieval consideraba que tanto la justicia conmutativa como la distributiva atañían al bien de los particulares. Por el contrario, la justicia legal era para él, la que tenía como objeto al bien común, que era superior y previo al bien de cada individuo.

Si seguimos la enseñanza de John Rawls, podríamos decir que el principio de justicia es aquel imperativo moral que nos obliga a la igual consideración y respeto por todos los seres humanos y, en nuestra opinión, se podría ampliar a todo ser vivo, e inerte como esencia y origen de lo vivo (Beauchamp y Childress, 1998, pp. 312-315). Este principio se estableció, primero, para dirigir formas de trabajo en el campo biomédico; sin embargo, podemos ampliar su rayo de extensión a procesos de la vida y a nuestro actuar desde una visión integral de la vida.

En la propuesta de Carlos Rodríguez (2010), tomando en cuenta el principio de justicia, se pueden trabajar concretos problemas bioéticos desde el bioderecho. Desde este enfoque, la biojurídica formularía parte integrante de la bioética. Para Adela Cortina, “el *ethos* de una sociedad viene configurado por el diálogo entre la moral cívica (conjunto de valores que una sociedad democrática comparte), derecho positivo e instituciones políticas. La tarea de la bioética sería inspirar formas de vida respetuosas con las exigencias vitales básicas y llegar a plasmaciones jurídicas solo cuando sea inevitable” (citado en Rodríguez, 2010).

El principio de beneficencia

El deber de hacer el bien —o, al menos, de no perjudicar— proviene de la ética médica. La antigua máxima latina *primum non nocere* (primero que nada, no dañar) expresa, de forma negativa, el imperativo positivo de beneficiar o hacer el bien a otros. Tal es el concepto de beneficencia. Hacer el bien no

significa que yo haga a otro lo que “yo siento” que es su bien (si razonáramos así estaríamos partiendo de una ética emotivista). Por el contrario, este imperativo a lo que obliga es a hacer el bien esencial que le corresponde a la persona por el solo hecho de serlo. Esto significa que para garantizar la dignidad humana se hace necesario promover en la persona la conciencia, la libertad y la capacidad para convivir armónicamente con los demás.

Puede decirse que el principio de beneficencia tiene tres niveles diferentes de obligatoriedad, en lo que tiene que ver con la práctica profesional (Beauchamp y Childress, 1998, p. 247):

- Debo hacer el bien o, al menos, no causar el mal ni provocar daños en la persona humana. Es el nivel absolutamente imprescindible y básico. Todo ser humano, y un profesional con más razón, tiene el imperativo ético de no perjudicar a otros intencionalmente. De esta forma, por ejemplo, cuando una persona recurre a un médico, tiene derecho a exigir, por lo menos, no ser perjudicado con la acción del profesional.
- Debo hacer el bien ayudando a solucionar determinadas necesidades humanas. Este nivel es el que corresponde a la mayoría de las prestaciones de servicios de los profesionales, cuando estos responden a la demanda de ayuda de sus clientes. El abogado, el psicólogo, el trabajador social, el médico, el comunicador social o cualquier otro profesional puede responder o no, parcial o puntualmente, con los conocimientos que les ha brindado la sociedad para la satisfacción de las necesidades concretas demandadas.
- Debo hacer el bien a la totalidad de la persona. Este nivel tiene un contenido mucho más inespecífico porque no se limita a responder a la demanda puntual de la persona, sino que va mucho más allá. Trata de satisfacer la necesidad que tiene toda persona de ser beneficiada en la totalidad de su ser. Necesitamos volver a la caracterización que ya hicimos de la persona humana para recordar que su necesidad fundamental es la de incrementar su conciencia, su autonomía y su comunitariedad, es decir, su capacidad de saber vivir junto con otros semejantes a ella, con animales, vegetales y demás cosas, en el marco de un ecosistema que es su indefectible morada. De ahí que el deber de beneficiar a la totalidad de una persona consista en hacer todo aquello que aumente en ella su vida de relación con los demás y su

capacidad de vivir consciente, libre y autónomamente, de acuerdo con sus valores y deseos.

Por otro lado, parece acertada la opinión de Beauchamp y Childress (1988, p. 252) cuando dicen que el principio de beneficencia establece que la persona “X” tiene el deber de hacer el bien a la persona “Y”, siempre y cuando se den estas condiciones:

- Si Y está en una situación tal que corre el riesgo de sufrir una importante carencia o daño, si no llegara a modificarse esa circunstancia.
- Si la acción de X es necesaria para evitar esa carencia o daño.
- Si es probable que la acción que X está en condiciones de hacer evita esa pérdida o daño.
- Si la acción de X no implica un daño significativo para sí mismo.
- Si los beneficios que obtendrá superan ampliamente los daños que pueda sufrir X.

Con lo que se acaba de decir, resulta evidente que ciertas posibilidades de hacer el bien lo son a costa de que nosotros mismos suframos perjuicios. Cuando esa circunstancia requiere el sacrificio de nuestra propia integridad emocional o física, deja de ser una obligación y pasa a ser una acción de tipo heroica, puesto que no se dan las dos últimas condiciones mencionadas. La sociedad siempre ha considerado héroes a quienes defienden la patria, a riesgo de su propia vida, o quienes hacen grandes proezas para bien del prójimo. Evidentemente, esta forma de hacer el bien es heroica. Pero se puede decir que es obligación ética categórica para cualquier ser humano que se encuentre en la misma circunstancia.

Entre la actitud heroica y la obligación ética hay una gama muy amplia de posibilidades, en la que los límites entre ellas no son claros, sino, más bien, difusos. De ahí que solo una autenticidad veraz y virtuosa pueda ayudarnos a distinguir lo que es heroico —y que no todos estamos en condiciones de llevar a cabo— de aquello que es obligatorio para un hombre común y corriente. Una permanente actitud crítica frente a nosotros mismos y ante nuestra tendencia al deterioro ético podrá librarnos de las autojustificaciones que tienden a hacer a un lado nuestras responsabilidades en la vida social. Así sucederá, con menos frecuencia, que pasemos de largo sin auxiliar a un ser humano accidentado en la carretera, o que, conmoviéndonos ante una

masкота cualquiera, sigamos indiferentes ante el ser humano que vive sin dignidad o que sufre y muere porque la sociedad no le brinda las posibilidades mínimas para continuar siendo parte del género humano, o para vivir en esta con dignidad (Beauchamp y Childress, 1998, pp. 245-303).

Una visión sistémica de la vida como expresión de su complejidad

Durante la revolución científica del siglo XVII se separaron los valores de los hechos y, desde entonces, tendemos a creer que los hechos científicos son independientes de lo que hacemos y, por tanto, de nuestros valores. En realidad, el hecho científico surge de una constelación completa de percepciones, valores y acciones humanas, es decir, de un paradigma del que no puede ser desvinculado. Los científicos son responsables de su trabajo no solo intelectualmente, sino también moralmente.

A lo largo de la historia, la tensión entre las partes y el todo ha sido un fenómeno constante. El énfasis sobre las partes se ha denominado mecanicista, reduccionista o atomista, mientras que el énfasis sobre el todo recibe los nombres de holístico, organicista o ecológico. En el siglo XX la perspectiva holística ha sido conocida como sistémica y el modo de pensar que comporta como pensamiento sistémico. Este pensamiento fue liderado por los biólogos, quienes pusieron de relieve la visión de los organismos vivos como totalidades integradas. Justamente la tensión entre mecanicismo y holismo viene de la vieja dicotomía entre substancia (materia, estructura, cantidad) y forma (patrón, orden, cualidad).

La dualidad partes-todo ha sido abordada desde diversas disciplinas. Galileo Galilei excluyó la cualidad de la ciencia, restringiéndola al estudio de fenómenos que pudiesen ser medidos y cuantificados. Luego, René Descartes, con su método de pensamiento analítico, buscaba comprender el funcionamiento de los fenómenos complejos desde las propiedades de sus partes. Goethe, la figura central del movimiento romántico, fue uno de los primeros en utilizar el término “morfología” para el estudio de la forma biológica desde una perspectiva dinámica y del desarrollo. Emmanuel Kant, en su *Crítica de la razón*, explica la diferencia funcional existen entre una máquina y un organismo. En la primera, las partes solo existen unas para otras, en el sentido de apoyarse mutuamente dentro de un todo funcional,

mientras que en un organismo las partes existen, además, por medio de las otras, en el sentido de producirse entre sí.

El bioquímico Lawrence Henderson usó tempranamente el término “sistema” para denominar organismos vivos y sistemas sociales. A partir de ese momento, el término ha sido definido como un todo integrado cuyas propiedades esenciales surgen de las relaciones entre sus partes. En este sentido, la expresión “pensamiento sistémico” define la comprensión de un fenómeno en el contexto de un todo superior en relación con la conectividad, las relaciones y el contexto.

Una constante en el desarrollo del pensamiento sistémico es la admisión de la existencia de diferentes niveles de complejidad con diferentes leyes operando en cada nivel. Según la visión sistémica, las propiedades esenciales de un organismo o sistema viviente son propiedades del todo que ninguna de las partes posee. Emergen de las interacciones y relaciones entre las partes. Estas propiedades son destruidas cuando el sistema es diseccionado, ya sea física o teóricamente, en elementos aislados.

El surgimiento de la ecología aportó dos nuevos conceptos al desarrollo del pensamiento sistémico: comunidad y red. El biólogo alemán Ernst Haeckel definió la ecología como la ciencia de las relaciones entre el organismo y el mundo exterior que le rodea. En este sentido, la comunidad ecológica es un conjunto de organismos ligados en un todo funcional cuyas propiedades esenciales surgen de las interacciones e interdependencia de sus partes a la manera de redes.

Los pensadores sistémicos aplicaron los modelos de redes a todos los niveles sistémicos, contemplando a los organismos como redes de células, órganos y sistemas de órganos; de igual manera, los ecosistemas eran entendidos como redes de organismos individuales. En la naturaleza no hay jerarquías, no hay un “arriba” ni un “abajo”, solo hay redes dentro de redes. Entre los criterios del pensamiento sistémico, el principal es el cambio de las partes al todo. Los sistemas vivos son totalidades integradas cuyas propiedades no pueden ser reducibles a las de sus partes más pequeñas, son propiedades del conjunto, que ninguna de las partes tiene por sí sola y que quedan destruidas cuando el sistema se disecciona en elementos aislados. Otro criterio básico es la habilidad para focalizar la atención alternativamente en distintos niveles sistémicos. En cada nivel, los fenómenos observados poseen propiedades que no se dan a niveles inferiores. Las propiedades sistémicas de un nivel

concreto reciben el nombre de propiedades emergentes, puesto que emergen precisamente en aquel nivel.

El pensamiento sistémico es además contextual ya que las propiedades de las partes no son propiedades intrínsecas y solo pueden entenderse desde el contexto del todo mayor. Las interacciones entre componentes pueden llegar a tener efectos impredecibles y su magnitud no necesariamente se relaciona con la del estímulo asociado. Un estímulo pequeño puede llegar a alterar la dinámica del sistema, modificando su normal funcionamiento o sacándolo totalmente de su estado de equilibrio. Algunas veces los estímulos y las reacciones son absorbidos y fácilmente controlados gracias a la flexibilidad y la capacidad de autorregulación del sistema, pero, en otras ocasiones, pequeñas perturbaciones pueden desencadenar eventos en cascada que el sistema no puede controlar, haciéndolo cambiar dramáticamente.

El universo material es visto como una red dinámica de acontecimientos interrelacionados. Ninguna de las propiedades de las partes de la red es fundamental; todas se derivan de las propiedades de las demás partes y la consistencia total de sus interrelaciones determina la estructura de toda la red. En particular, cuando este planteamiento se aplica a la ciencia, los fenómenos descritos por la física ya no son más importantes que los descritos por la biología o la psicología, por ejemplo. Pertenecen a niveles sistémicos distintos, pero ninguno de ellos es más fundamental que otro.

A mediados de los años setenta se hicieron evidentes las limitaciones del enfoque sistémico. Robert Lilienfeld en su informe *The Rise of Systems Theory* hizo una crítica devastadora: “No existe evidencia de que la teoría de sistemas haya sido usada con éxito en la solución de ningún problema substantivo en campo alguno” (1978, pp. 191-192). El principal motivo de este fracaso era la ausencia de una teoría formal matemática que permitiera tratar la complejidad de los sistemas vivos. Técnicamente hablando, las matemáticas de esa época se limitaban a las ecuaciones lineales, totalmente inadecuadas para describir la naturaleza altamente no lineal de los seres vivos.

En busca de la solución del problema, a finales de los años setenta se da el descubrimiento de la nueva matemática de la complejidad y la emergencia del concepto de autoorganización. Para comprender este último fenómeno es fundamental entender la importancia del “patrón”. Un patrón de organización es una configuración de relaciones características de un determinado sistema, así, desde el punto de vista sistémico, la comprensión de la vida

empieza con la comprensión del patrón. La clave de una teoría completa de los seres vivos radica en la síntesis de dos planteamientos dispares: el estudio de la substancia (o estructura) y el estudio de la forma (o patrón); la estructura implica cantidades; el patrón, cualidades. Así, el estudio del patrón es crucial para la comprensión de los sistemas vivos, pues las propiedades del sistema surgen de una configuración de relaciones ordenadas. Si bien es cierto que todos los organismos vivos están hechos en su última instancia de átomos y moléculas, existe algo más, algo inmaterial e irreducible: el patrón de la organización.

Existe un patrón de organización común que puede ser identificado en todos los seres vivos, su propiedad más importante es que se trata de un patrón en forma de red. La principal propiedad de cualquier red es su no-linealidad, va en todas direcciones. Por tanto, las relaciones en un patrón en red son no lineales. En particular, en una red un estímulo o mensaje puede viajar por un camino cíclico que puede convertirse en un bucle de retroalimentación, y, por esta razón, las redes son capaces de adquirir la capacidad de regularse a sí mismas. De esta forma, una comunidad que mantiene una red de comunicaciones podrá corregir sus errores, regularse y organizarse.

La autoorganización tiene tres características fundamentales: la creación de nuevas estructuras y modos de comportamiento en los procesos de desarrollo, aprendizaje y evolución; la operatividad de los sistemas abiertos lejos del equilibrio, y la interconectividad no lineal presente en los componentes del sistema. Esta última característica se traduce en bucles de retroalimentación y es descrita matemáticamente en términos de ecuaciones no-lineales.

A lo largo de la historia de la filosofía y la ciencia se ha buscado representar la visión de los seres vivos como redes autoorganizadoras, cuyos componentes están interconectados y son interdependientes. Sin embargo, los modelos detallados de sistemas autoorganizadores solo han podido ser formulados al acceder a nuevas herramientas matemáticas, capaces de permitir a los científicos el diseño de modelos de la interconectividad no lineal característica de las redes.

La aparición de un nuevo conjunto de conceptos y técnicas para representar y estudiar sistemas ampliamente complejos se conoce como matemáticas de la complejidad o teoría de los sistemas dinámicos, que no se restringe a una teoría de fenómenos físicos, sino que constituye toda una estructura matemática, cuyos conceptos y técnicas se aplican a un amplio espectro de fenómenos. Lo mismo se puede decir de la teoría del caos y la

teoría de fractales, importantes ramas de la teoría de los sistemas dinámicos. Las matemáticas de la complejidad tienen un fuerte componente cualitativo y, por tanto, encarnan el cambio de énfasis característico del pensamiento sistémico: de objetos a relaciones, de cantidad a cualidad, de substancia a patrón, descubriendo nuevos patrones cualitativos de comportamiento en estos sistemas complejos.

Las herramientas matemáticas disponibles hasta el siglo XIX, ecuaciones deterministas exactas y ecuaciones de la termodinámica, tenían un elemento común: trabajaban con ecuaciones lineales. Incluso cuando en los estudios aparecían ecuaciones no lineales, se recurría a un proceso de linealización, esto es, aproximación por ecuaciones lineales. Sin embargo, en las últimas décadas se ha reconocido la predominancia de los fenómenos no lineales y su importancia como aspectos esenciales de los patrones en red de los sistemas vivos, lo que ha tenido un alto impacto sobre la ciencia, esto ha conducido a reconsiderar la relación entre el modelo matemático y el fenómeno que este describe. La teoría de sistemas dinámicos es la primera matemática que capacita a los científicos para tratar la complejidad de estos fenómenos no lineales.

En el mundo no lineal, ecuaciones deterministas sencillas pueden producir una insospechada riqueza y variedad de comportamiento. Por otro lado, estructuras aparentemente complejas y caóticas pueden originar estructuras ordenadas con magníficos patrones. La predicción exacta a menudo es imposible, lo que refuerza el cambio de paradigma de lo cuantitativo a lo cualitativo. Además, en los sistemas no lineales los procesos de retroalimentación pueden llevar a que un cambio pequeño tenga efectos de magnitudes descomunales.

Con la ayuda de sistemas computacionales se pueden resolver numéricamente (con rapidez y exactitud) sistemas no lineales que describen procesos naturales, incluso asociados a fenómenos caóticos, cuya solución analítica resulta muy difícil. Las soluciones numéricas no tienen como producto una fórmula, sino una lista de valores para las variables que satisfacen la ecuación. El estudio de los sistemas no lineales y la teoría del caos ha traído consigo el desarrollo matemático en áreas como la topología y la geometría fractal, donde si bien es cierto que no es posible predecir los valores de las variables, sí podemos pronosticar las características cualitativas del comportamiento del sistema. Las matemáticas de la complejidad muestran que las matemáticas son mucho más que fórmulas, que la comprensión del patrón es crucial para el

entendimiento del mundo vivo que nos rodea y que las cuestiones asociadas al patrón, al orden y a la complejidad son esencialmente matemáticas.

Conclusiones

Nuestro planteamiento va mucho más allá de hacer notar las voces de alerta que en el mundo se están generando a favor o en contra de la naturaleza:

- Reconocemos el valor intrínseco de la vida (no solo la humana), desde una visión sistémica asociada con los principios de la ecología profunda, que nos pueden conducir a alcanzar una verdadera calidad de vida.
- Reconocemos la relación entre los procesos de la vida y los elementos naturales como el agua, el aire y el suelo, como condiciones necesarias para la existencia y el equilibrio de los patrones y redes en los cuales se sustenta la vida.
- El reconocimiento y apropiación de los elementos mencionados anteriormente debe llevarnos a asumir una verdadera actitud de responsabilidad y compromiso, superando los intereses exclusivamente humanos.

A partir de estos análisis se considera que la Universidad de La Salle debe realizar esfuerzos por incluir este tipo de consideraciones dentro de sus currículos; de tal manera que sea posible reconocer que:

- Ver la vida desde su complejidad es pensar más allá de indicadores demográficos, socioculturales o relativos a la salud de un determinado grupo social; construir profundos razonamientos filosóficos relacionados con las problemáticas éticas y morales de la vida; es necesario analizar, desde diversos puntos de vista, temas como la calidad de vida, el sistema de valores en el que se vive y aun el tema de la muerte.
- En el caso de cualquier ser vivo, este es mucho más que la suma de los órganos que lo componen porque el funcionamiento de cada uno de ellos está influenciado por los demás y por las funciones e interacciones que cada uno desempeña individualmente. Más aún,

la dinámica del organismo está influenciada por eventos externos a él, originados en su entorno de manera artificial o natural.

- El ser humano es, a la vez, una entidad física, biológica, psíquica, afectiva, racional, cultural y social. Por eso, es una unidad compleja multidimensional no solo de la sociedad humana, sino del universo, aunque su insignificancia dentro de él, lo reduce a ser uno más de los elementos componentes de esa macroestructura. El ser humano se diferencia de otros seres vivos por poseer habilidades y desempeños específicos, derivados de una estructura psicosomática compleja, que incorpora no solo su herencia genética, su capacidad de aprehensión, juicio y raciocinio, sino también sus habilidades de decisión, la interrelación consciente con sus congéneres y con el entorno en el cual se encuentra inmerso. Estas relaciones van mucho más allá del aprovechamiento y la utilización de unos recursos para proveerse de alimento o garantizar su supervivencia.
- El ser humano en cuanto a ser vivo inteligente se autoorganiza, autorregula y autodetermina. Un individuo es un sistema abierto que no podría sobrevivir en un entorno aislado, privado de las más mínimas condiciones que le pueden garantizar la preservación de su vida. El hombre requiere de la interacción con el entorno para garantizar su supervivencia y, también, para garantizar el desarrollo pleno de las facultades y aprendizajes propios de su especie. En este ambiente de interacción permanente, el individuo, en cuanto ser vivo, logrará adaptarse, la mayoría de las veces, a una forma de vida adecuada dentro de un colectivo y, además, podrá encontrar su individualidad, su identidad y proyectarse como persona y ser humano de acuerdo con sus propios intereses.
- Nuestra visión integral de la vida considera el mundo como un gran macrosistema en el cual existen, se crean y desaparecen, constantemente, diversidad de sistemas vivos que hacen que el mundo sea un mundo vivo. Cada subsistema tiene una identidad propia que le da valor intrínseco. Su complejidad, su organicidad y su dinámica particular lo hacen invaluable y único en el contexto del macrosistema universal. Creemos que cada forma de vida es sagrada por como está constituida, por sus propiedades, por lo que representa en el universo y por el papel que juega en la naturaleza como preservadora o generadora de vida.

- La realidad nos interpela en torno a la fundamentación sobre la que se permite la toma de decisiones en todos los campos y que, a su vez, reclama una actitud reflexiva y crítica frente a las diversas manifestaciones del planeta que evidencian que algo no está bien y que no vamos por buen camino, ni como especie ni como planeta.
- Es necesario tomar conciencia de la necesidad de desarrollar en los futuros profesionales competencias y saberes que les permitan asumir desde la ética un compromiso y una sensibilidad más coherentes y pertinentes, al mismo tiempo que más tolerantes y democráticos.
- Se hace urgente instaurar diálogos interdisciplinarios que posibiliten la deliberación y la argumentación en la construcción de consensos en torno a una toma de postura que haga visible y evidente la relación entre ecodiversidad, bioética e investigación científica.
- El desarrollo del conocimiento científico debe potenciar el bien común teniendo presente la fragilidad que este enmarca en el reconocimiento de la diversidad cultural y la pluralidad.
- La ciencia puede ser en sí misma neutra, pero no puede serlo en torno a sus aplicaciones y proyecciones. Está mediada por la condición humana.
- No se deben permitir prácticas que sean contrarias a la dignidad humana y a la preservación de otras especies o que pongan en tensión la estabilidad del planeta.
- No hay conciencia en torno a los problemas del desarrollo científico y tecnológico ocultos en la globalización por lo que se hace necesario resignificar la responsabilidad frente a lo público de tal manera que permita a los Estados y a las naciones empoderarse frente al tema posibilitando una construcción colectiva desde la sociedad civil.
- Es urgente propiciar y articular un diálogo entre la academia y los sectores políticos y productivos a fin de mediar hacia la priorización del desarrollo integral y sustentable.
- Es pertinente establecer una evaluación de la potencialidad de los riesgos que se corren en la aplicación de una ciencia sin límites y una conciencia sin razón, por lo que el consenso se constituye en la ética de la sociedad.

- Nuestro deber moral no consiste en hacer solamente el bien que a mí me interesa, sino el bien que a todos atañe de la misma manera; no solo se debe evitar el mal que a mí me puede perjudicar, sino el mal que nos pone en riesgo a todos.
- Hay que reconocer que más allá de adquirir conocimientos se requiere de una transformación de nuestro propio ser.

Referencias

- Banco Mundial (2002). Más allá crecimiento económico. Recuperado de <http://www.worldbank.org/depweb/spanish/index.html>
- Beauchamp, T. L. y Childress, J. F. (1998). *Principios de ética biomédica*. Barcelona: Masson.
- Bennet, E. M. y Balvanera, P. (2007). The Future of Production Systems in a Globalized World. *Frontiers in Ecology and Environment*, 5(4), 191-198.
- Capra, F. (1992). *El punto crucial. Ciencia, sociedad y cultura naciente*. Buenos Aires: Editorial Troquel.
- Capra, F. (1998). *La trama de la vida: una perspectiva de los sistemas vivos*. Barcelona: Anagrama.
- Cases, B. (2002). *Vida Artificial. Un enfoque desde la informática teórica*. Dpto. de lenguajes y Sistemas Informáticos de la UPV/EHU. Universidad de Manizales. Recuperado de http://www.publispain.com/supertutoriales/matematica/inteligencia_artificial/cursos/1/
- Coronado Padilla, Fsc, H. (2012). La Universidad de La Salle: buscando nuevas categorías discursivas. Hacia la construcción de escuelas de pensamiento. *Revista de la Universidad de La Salle*, 58, 61-82.
- Easela, B. (1986). *Science et philosophie. Una revolution 1450-1750*. Paris: Ramsay.
- Engelhardt, H. T. (1986). *The foundations of bioethics*. New York: Oxford University Press.
- Espiell, H. G. (1995). *Biodiversidad, ética y derecho*. México: UNAM.
- Fitting, E. (2006). Importing Corn, Exporting Labor: The Neoliberal Corn Regime, GMOs, and the Erosion of Mexican Biodiversity. *Agriculture and Human Values*, 23, 15-26.
- Fraser, D. (2008). Understanding Animal Welfare. *Acta Veterinaria Scandinavica*, 50(1), S1-7.
- Gracia, D. (1989). *Fundamentos de Bioética*. Madrid: Eudema.

- Gracia, D. (1995). Hard Times, Hard Choices: Founding Bioethics Today. *Bioethics*, 9(3), 192-206.
- Hottois, G. (1991). *El paradigma bioético*. Barcelona: Anthropos.
- Hottois, G. (2006). Panorama crítico de las éticas del mundo viviente. *Revista colombiana de bioética*, 1(1), 35-62.
- International Institute for Sustainable Development (IISD). (s. f.). Recuperado de <http://www.iisd.org/>
- Lehtonen, M. (2004). The Environmental-social Interface of Sustainable Development: Capabilities, Social Capital, Institutions. *Ecological Economics*, 49, 199-214.
- León Correa, F. J. (2004). Diez años de Bioética en América Latina: historia reciente y retos actuales. En F. Lolas (Ed.), *Diálogo y cooperación en salud. Diez años de Bioética en la OPS* (pp. 145-152). Santiago de Chile: OPS-OMS.
- León Correa, F. J. (2009). Principios para una bioética social. *Bioethikos-Centro Universitario San Camilo*, 3(1), 18-25.
- Lilienfeld, R. (1978). *The Rise of Systems Theory*. New York: John Wiley.
- Maldonado, C. E. (2004). *Construyendo la evolución: una fuerte defensa de la biotecnología. Bioética y Biotecnología en la perspectiva CTS*. Bogotá, Colombia: Universidad del Bosque.
- Maldonado, C. E. (2006). Reflexiones filosóficas sobre la experimentación en seres vivos. *Revista colombiana de Bioética*, 1(1), 89-103.
- Martínez, M. (2002). *El paradigma emergente. Hacia una teoría de la racionalidad científica*. México: Trillas.
- Maturana, H., Montt, J., Maldonado, C., Da Costa, M. y Franco, S. (1995). *Bioética. La calidad de vida en el siglo XXI*. Bogotá: Ediciones El Bosque.
- McCLOSKEY, H. J. (1988). Ética y política de la ecología. México: Fondo de Cultura Económica.
- Minteer, B. A. y Collins, J. P. (2005a). Why we Need an "Ecological Ethics". *Frontiers in Ecology and the Environment*, 3, 332-337.
- Minteer B. A. y Collins, J. P. (2005b). Ecological Ethics: Building a New Tool Kit for Ecologists and Biodiversity Managers. *Conservation Biology*, 19(6), 1803-1812.
- Mrad de Osorio, A. (2006). Ética en la investigación con modelos animales. Alternativas y las 3 Rs. *Revista Colombiana de Bioética*, 1(1), 163-183.
- Novo Villaverde, M. (2009). La educación ambiental, una genuina educación para el desarrollo sostenible. *Revista de Educación*, 1, 195-217.

- Pérez, L. (2012). Hacia el fomento de escuelas de pensamiento a partir de la gestión y producción académico-investigativa. *Revista de la Universidad de La Salle*, 58, 83-93.
- Rodríguez, C. (2010). *Bioética: ecología y bio-derecho*. Argentina: Facultad de Medicina, Universidad Nacional del Nordeste. Recuperado de <http://med.unne.edu.ar/catedras/medicinai/bioetica/004.pdf>
- Ruiz López, L. E. (1999). *La dignidad y la calidad de la vida* (3ª ed., librito 4). Bogotá: Ediciones Unisalle.
- Sánchez, S. R. (2008). Proyecto genoma humano visto desde el pensamiento de la complejidad: implicaciones bioéticas. *Acta Bioethica*, 14(2), 142-147.
- Sandøe, P., Nielsen, B. L., Christensen, L. G. y Sørensen, P. (1999). Staying Good while Playing God-The Ethics of Breeding Farm Animals. *Animal Welfare*, 8, 313-328.
- Searchinger, T., Hanson, C., Ranganathan, J., Lipinski, B., Waite, R., Winterbottom, R., Dinshaw, A. y Heimlich, R. (2013). *The Great Balancing Act. Working Paper, Installment 1 of Creating a Sustainable Food Future*. Washington: World Resources Institute. Recuperado de <http://www.worldresourcesreport.org>
- Stevens, P. M. C. y McAlister, E. (2003). Ethics in Zoos. *International Zoo Yearbook*, 38(1), 94-101.
- Stern, J. (2004). Agua, ética y biodiversidad. *Revista Ambiente y Desarrollo de Ci-pma*, 20(2), 121-122.
- Torres Soler, L. C. (2007). *Complejidad. Aspectos Varios*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Von Arcken, B. C. (2010). Algunos problemas relacionados con el uso de animales en docencia e investigación. *Revista Universidad de La Salle*, 51, 129-141.
- Von Bertalanffy, L. (1968). *Teoría General de los Sistemas*. México: Fondo de Cultura Económica.

Manifiesto para pensar en borrador

Mario Ramírez-Orozco

Yolanda Álvarez Sánchez

Milton Molano Camargo

A comienzos del primer semestre del 2013 fuimos invitados por el Hermano Fabio Humberto Coronado a vincularnos, en calidad de *observadores participantes*, al proceso de Escuelas de Pensamiento que él lidera desde la Vicerrectoría Académica. Asumimos esta propuesta con sentida responsabilidad, acompañada de grato placer, por la importancia de la tarea y por las inmensas posibilidades de mejoramiento que vislumbra para la institución. En el transcurso de nuestras reuniones descubrimos que coincidíamos con el sueño de una academia renovada, vital, auténtica, liberada de los pesos de la soberbia erudita que, casi siempre, desconoce las necesidades humanas y peca de una gravosa ausencia de contexto.

En nuestra tarea, leímos los borradores de los colegas que estaban trabajando en los diferentes equipos interdisciplinarios, los discutimos, valoramos la importancia del ejercicio, nos preguntamos sobre las dinámicas del trabajo, las necesidades institucionales y las bondades y los riesgos del proceso. Luego, asistimos al evento de socialización del viernes 5 de julio en el que los grupos de trabajo presentaron sus resultados parciales y participamos del buen ejercicio de deliberación y debate que se suscitó.

Fruto de todo este camino resulta este texto que hemos titulado *Manifiesto para pensar en borrador*, como un primer atrevimiento que valora esta búsqueda y hace un llamado a despojarnos del hábito de querer pensar “en limpio”, con verdades absolutas y sobre las certezas prestadas de los “gurús” de cada ciencia. No porque neguemos la tradición de otros saberes, sino porque debatimos la importancia de dialogar con esos textos para adecuarlos, con nuestras propias ideas, a nuestro aquí y ahora.

Pensamos que el mejor servicio a las escuelas de pensamiento, en esta etapa inicial del proceso, es aportar como observadores externos una voz crítica preñada de esperanza. Flaco apoyo prestaríamos con una actitud

complaciente y poco retadora. Y bajo la premisa de una “universidad que vaya bien y siempre mejor” queremos plantear a las escuelas de pensamiento, reflexiones, preguntas y sugerencias que son indudablemente borradores para seguir pensando y escribiendo.

¿Qué es pensar en la Universidad?

Entrar a la historia o hacer historia obliga a las sociedades a realizar transformaciones profundas en diversos ámbitos. La particularidad de estos cambios es que su realización será siempre consciente, a pesar de que, en muchas ocasiones, pareciera que estos obedecen a situaciones espontáneas. Antecedentes previos propician una o varias circunstancias en espera de una chispa desencadenante. Ocurrió en la Antigüedad, en el Medioevo, ocurre hoy y así ocurrirá en el futuro.

Los cambios sociales concretos, eficaces y evidentes afectan un sistema social en su conjunto, tanto en lo crucial como en aquello de apariencia irrelevante, en una relación holística que afecta toda la estructura y a todos los partícipes. Aunque los cambios ocurren de manera simultánea, se presenta una lógica en la que lo fundamental opera en transformaciones visibles e inmediatas, mientras los cambios secundarios funcionan de manera oculta y pueden tardar mucho tiempo en ser reconocidos.

Un rasgo, de los menos visibles, ocurre en la mentalidad social; es decir, en aquellos imaginarios transformadores de las ideas y que la sociedad, en su conjunto, asume como propios y generadores de cohesión para el cambio. Y esto porque su desarrollo empieza en unos pocos y de manera silenciosa, muchas veces clandestina, pues quienes introducen ideas que cuestionan el *statu quo* y ofrecen alternativas a la verdad vigente no pocas veces son perseguidos. A su vez, los generadores de pensamiento nuevo requieren de la polémica para afianzar su fuerza de argumentación y pulir su validez crítica.

Y es en ese proceso, el de formar personas transformadoras, en quienes se descubre como antecedente central la educación o, mejor dicho, un tipo de educación paralela y disímil que se alza, de manera silenciosa, contra el viejo orden, contra lo establecido. Sus características resaltan por ser propositivas de valores laterales y de novedosas maneras de relacionarse. En las que una *duda curiosa* gana el impulso inusitado de respuestas adecuadas para el aquí y el ahora; en una práctica de diálogo, con la aceptación crítica de otros saberes para generar nuevos y polémicos pensamientos, y en los que más que

buscar verdades dominantes, se busque el acercamiento a otras visiones, a otras experiencias pensadas.

El objetivo primero de una educación así es la producción de un saber útil, funcional y polémico. Un saber con sentido de nueva idea social, y que en el caso latinoamericano, en la medianía de la segunda década del siglo XXI, se intuye por el apremio necesario de un espíritu nuevo que transforme con acciones educativas la mentalidad actual de todos los actores sociales, como respuesta al evidente agotamiento del pensamiento actual y su ineficacia en la conformación de un orden justo y feliz.

Al llegar a este punto, la pregunta de cómo educar con una mentalidad que nos introduzca en la historia, la historia que no vivimos, a través del cambio social latinoamericano es imperativa. Una educación que busque la transformación radical del modelo formal de educación dominante y que para lograrlo cambie también las actitudes que mantienen anquilosada la posibilidad de pensar propio y las dificultades de mediación entre las ideas, los discursos y la escritura.

No obstante, es necesario preguntar si es posible cambiar la educación sin modificar a la sociedad a la que se pretende educar. Para ello, desde cualquier lugar del escenario educativo, es urgente abrir el debate. Es decir, siguiendo la historia, fomentar el impulso de vanguardias que se atrevan a cuestionar las ideas o aportar con la generación de nuevas ideas, al tiempo que se promueven prácticas sociales de intervención en las instituciones políticas y los actores que implementan las políticas educativas.

Además, es urgente la comprensión de que hoy se educa para una sociedad irreal o apenas existente, en una esquizofrenia entre el saber que oculta la realidad cercana, la que se vive o padece, la sociedad que está en la ventana-espejo, a la que se coloca un cortinaje oscuro para no dejar percibir con claridad, mientras exaltamos otra realidad ajena, esa sí iluminada, en foros y debates, en la que apenas somos usuarios y espectadores de última fila. Distancia que produce diagnósticos falaces e incómodas visualizaciones.

Por eso, son muy importantes los intentos de pensadores como Leopoldo Zea, Enrique Dussel, Horacio Cerruti Guldberg, Abelardo Villegas y Hugo Zemelman o de pedagogos como Jesualdo Sosa, Luis Beltrán Prieto Figueroa, José Vasconcelos, Justo Sierra, Gabino Barreda, Paulo Freire, entre otros, pues ellos iluminaron el ideario de la necesidad del pensar propio, en esencia distinto, para modelar los cambios exigidos por una realidad a la que la tradición enfrentaba con filosofía y pedagogías prestadas. Estos autores

demonstraron que los resultados filosóficos y pedagógicos no son suficientes si no van acompañados de transformaciones estructurales que faciliten la incorporación de los cambios educativos en el progreso integral de un país.

Las ideas nuevas no parten de la nada, son apenas un giro o una perspectiva distinta las que producen novedad. En el caso nuestro, una premisa indispensable nos invita a quitar el atavismo de lo correcto, en el que es obligatorio experimentar: perder el miedo a equivocarnos, pero con la certeza que son nuestras propias equivocaciones. Si Europa está cansada de pensar por el mundo; Estados Unidos anda fatigado en guerras ideológicas, económicas, tecnológicas y religiosas; de Asia todavía no nos llegan sus voces y África sigue tan silenciada como nosotros; entonces es el tiempo de pensar sobre nosotros por nosotros mismos.

El conocimiento no es solo documental, encerrado en bases de datos y libros. Estos son una fuente de contribuciones, importante sin duda, pero deberá equilibrarse con la base empírica y el testimonio vital. ¿Cuál es nuestra contribución al conocimiento? Para nosotros y, por ende, para el mundo. Creemos que pensamos, pero apenas simulamos. Rellenamos la cabeza de conocimientos ajenos, lo que no está mal. El problema es que los dejamos ahí sin ningún procesamiento, sin la necesaria trascendencia que nos libere de ese extrañamiento y molesta llanura.

Sumado a este valioso aporte, es urgente y necesario un cambio radical educativo que tenga la obligación de convertir a la Universidad y a los universitarios en una comunidad que piense en la solución de sus vicisitudes bajo sus propias premisas y con su propia cabeza. Es por esto que tendrá que empezar por romper con su condición endogámica de cumplir requisitos legales a fuerza de evaluaciones, sin desarrollar un saber que la trascienda. Con un diálogo menos formal que las conferencias o seminarios para llenar la programación. El hacerlo nos lleva a la respuesta de “pensar distinto” y esa diferencia radica no solo en lo que pensamos, sino en cómo y desde dónde lo pensamos. Es decir, sin repudiar el conocimiento de otras experiencias, es indispensable desacralizar los otros saberes. Pues reconocer su importancia no implica su sobrevaloración para ocultar lo que se piensa por aquí y por nosotros, si es que pensamos.

La universidad es por antonomasia escenario de reflexión y de generación de conocimiento. Es allí donde se cultivan las ideas que transforman los paradigmas de los sistemas de conocimiento existentes. También se configura como el escenario del libre pensamiento; es diversidad y, en consecuencia,

es diálogo, confrontación, cuestionamiento; de tal forma que el pensar, en el contexto de la universidad, se constituye en una herramienta de acción en relación con su compromiso con las causas sociales y visionarias con el mundo deseado.

Se piensa cuando nos interesamos por algo o por alguien; cuando fijamos la mirada y establecemos relaciones sencillas o complejas con eso que nos interesa; ese fijar la mirada involucra, además del pensamiento, las emociones, los sentimientos y es entonces cuando empezamos a maquinar cosas, ideas, que muchas veces no se llevan a la acción; el pensamiento debe estar ligado a la acción; el pensamiento es acción, es movimiento y ese movimiento del pensamiento debe ser proyectivo; sin afanes, sin complejos, sin resentimientos, sin cansancio, sin angustia, sin estrés; enfermedades estas del mundo contemporáneo y, particularmente, nuestras, que nos impiden tomarnos el tiempo para leer nuestra realidad, para aprender a nosotros mismos, para pensar, para generar conocimiento.

Desafortunadamente, el pensamiento y el actuar de las universidades se orientan cada vez más hacia la satisfacción de los intereses del mercado. Ser competitivo en el mundo de hoy significa alimentar el individualismo en función de alcanzar metas que contribuyan a ser eficiente y eficaz en los nuevos sistemas económicos; las universidades forman profesionales no para solucionar los grandes y graves problemas sociales, sino que forman “recursos”, “talentos” “socios” para los grandes monopolios empresariales que son los que atentan contra la dignidad de las personas, de los recursos naturales, del medio ambiente, del planeta.

Se necesitan universidades conformadas por seres humanos sensibles que sientan el dolor, la angustia y el desamparo de quienes han sido excluidos, marginados, violentados por ser o por pensar distinto; por no haber tenido las oportunidades en una sociedad de doble moral, de meritocracias, de oportunismos, de privilegios, incluso, para acceder a la educación.

Se necesitan universidades con personas que tengan o que se tomen el tiempo para pensar y generar acciones para salvaguardar la dignidad de los seres humanos; las universidades deben trabajar por el bienestar, la equidad, la libertad de las personas para que sean y hagan lo que deseen. De igual manera, deben retornar a lo básico: formar personas respetuosas de los otros y de sí mismos; personas dispuestas a equivocarse, a fracasar una y otra vez; las grandes ideas que han transformado al mundo de la ciencia, del arte y de la tecnología han surgido después de varios fracasos.

Las universidades deben estar orientadas por personas creativas para que se dediquen al cultivo de la creatividad; aquí entendida como la capacidad cognitiva inherente al ser humano que le permite sortear posibilidades en diversas situaciones con el objeto de solucionar problemas; en tal sentido, podemos tomar riesgos o adaptarnos de manera pasiva a lo que otros hacen y piensan; o asumimos la construcción del futuro o esperamos que otros lo hagan por nosotros. Ahí radica la diferencia entre ser creativo y no serlo. Superar nuestro determinismo y fortalecer nuestra autoestima puede ser un paso importante para creer que la respiración normal de nuestra inteligencia, que es la creatividad, la invención, la innovación, puede hacer verdaderos cambios en nuestros jóvenes, en nuestras comunidades y en nuestra sociedad.

¿Qué es pensar desde la Universidad de La Salle?

Ahora, es conveniente que pensemos cuál es el tipo de pensamiento que caracteriza e identifica a la Universidad de La Salle; sin duda: lasallista y católico, orientado hacia la transformación social del país, como lo enuncia el horizonte institucional. La iniciativa misional de la Universidad de La Salle es la generación de conocimiento, pero no de cualquier tipo de conocimiento, de un conocimiento que nos identifique y nos haga distintos porque aportamos a la transformación de la realidad social que nos afecta porque somos esa sociedad, ese país, esa región.

En tal sentido, el conocimiento que generemos debe coadyuvar en la construcción de una sociedad justa y en paz, regida por principios de equidad, justicia social y bienestar para todos y todas; un conocimiento que respete la vida y esté comprometido con el desarrollo humano, integral y sustentable. Pensar, entonces, de manera creativa e innovadora, desde la perspectiva lasallista, significa trabajar sin prisa, pero sin pausa en la transformación de vidas; significa repensar el significado de la vida, su sentido y su trascendencia y desde allí, reconfigurar el lenguaje de la justicia, la equidad, la libertad, el bienestar y la dignidad.

En esta dirección de la reflexión, la búsqueda de la identidad y de su génesis se constituye en un paso fundamental para reconocernos. Solo hasta cuando somos conscientes de quiénes somos y obramos en consecuencia, podemos empezar a reconocernos en los otros y a comprenderlos; pero, también, cuando logramos, finalmente, configurar y discernir la trascendencia de nuestra identidad, empezamos a proyectarnos en función de lo que somos

y de lo queremos ser; este es un paso importante en la reconfiguración de lo que significa ser auténticos.

En un principio, fueron los más pobres, los desfavorecidos económicamente, los excluidos socialmente, los abandonados, los huérfanos, sobre ellos se construyó la obra lasallista; fueron la primera piedra de un sueño que sigue construyéndose y cuya razón de ser no ha cambiado en estos nuevos tiempos. Ahora son los pobres; los excluidos; los desplazados; los que carecen de libertad y bienestar para ser y hacer; los que no desean otra vida porque siempre han vivido entre la pobreza y la violencia; los campesinos; los indígenas; las mujeres; los animales; nuestros recursos naturales. Estas son nuestras causas sociales, por ello nuestro compromiso con el desarrollo humano integral y sustentable debe estar orientado a que desaparezcan los desequilibrios sociales desde los discursos hasta las acciones que generan destrucción en todas las formas en las que se manifiesta la vida, el bienestar y la dignidad.

Pensar de manera creativa e innovadora como lasallistas significa, entonces, centrarnos en el ser humano y en su formación como personas sensibles, dotadas de voluntad y libertad; seres humanos comprometidos con las problemáticas de nuestro entorno, con una clara visión universal. Ser creativos e innovadores significa construir y consolidar nuestras vidas en función de nuestros sueños sin importar los riesgos que haya que tomar; la vida en sí misma es un riesgo, no obstante, todos los días nos levantamos ignorando que puede ser el último. Este puede ser el impulso que nos convoque a hacer algo distinto.

Lo que significa que se trata de un tipo de pensamiento que se ajusta a las nuevas dinámicas sociales y a sus nuevos problemas. El Hermano Fabio Coronado lo escribe así: “Conviene señalar de entrada que la educación debería ser siempre un esfuerzo constante de adaptación a las realidades del mundo, a las nuevas necesidades de la sociedad y a las nuevas características de las generaciones de niños y jóvenes; así entendida, la educación tendría que transformarse continuamente” (Coronado Padilla, 2013, p. 351). Por ello, la concepción de la educación, desde la visión pedagógica lasallista, se debe orientar cada vez más hacia una pedagogía humanizante; esto significa devolverle a la persona, al sujeto, lo que le corresponde, su dignidad; lo cual se traduce en la posibilidad de que estos, los sujetos, puedan escoger la vida que quieren y que valoran; lo anterior, no solo se enmarca dentro de los límites de la justicia, sino también de la equidad.

Así las cosas, el compromiso de la Universidad como escenario en donde se conocen, defienden y proponen soluciones a las causas sociales es grande: a) la Universidad debe contribuir en la reconstrucción social del país y al fin de la violencia, en todas sus manifestaciones; b) debe centrar sus intereses formativos en el rescate de lo rural como escenario para la construcción de la paz a través de proyectos no solo productivos, sino también formativos: educar a los campesinos, campesinas, indígenas (hombres, mujeres, niños y niñas) para que defiendan sus ideales, sus sueños y no cedan un centímetro de su vida, su tierra y sus recursos a intereses particulares ajenos a los suyos; c) debe pensar que los sujetos, centro de su formación, son seres humanos y, en tal sentido, le corresponde promover una formación humanística basada en el desarrollo de capacidades, más que de competencias, a través de las cuales se pueda fortalecer la formación de ciudadanos sensibles para la democracia; d) debe defender la premisa de que el verdadero desarrollo trasciende los discursos de la nueva economía del mercado y que, en consecuencia, propende porque este sea el que considere la dignidad humana como eje de todo proceso transformador de las dinámicas sociales; en fin, f) debe generar y proponer proyectos de política pública que contribuyan a erradicar el hambre, la pobreza, que promuevan la equidad de género, que coadyuven a la erradicación de fenómenos y prácticas discriminatorias y que impulsen la educación como factor decisivo para romper la brecha entre unos y otros.

De igual modo, debemos repensar la pedagogía desde los aspectos misionales y visionales de nuestra institución. Generar espacios para escuchar, preguntar, dialogar, estos deben ser nuestras clases, nuestras reuniones, porque si escuchamos con atención, podemos reflexionar y responder al otro, de tal forma que dejemos de imponer conocimiento y empecemos más bien a construirlo.

Infortunadamente, muchas veces en nuestro contexto universitario, el discurso de los jóvenes no existe; se ve anulado por las prácticas discursivas de los docentes, quienes aún se creen poseedores del conocimiento. Los espacios académicos deben ser escenarios de reflexión, discusión, y las voces de los estudiantes deben empezar a hacerse visibles. Todos tenemos algo que decir y a todos nos gusta ser escuchados. Nuestros estudiantes, hombres y mujeres, tienen mucho que decirnos; en su corta vida han acumulado experiencias sorprendentes que superan las nuestras a pesar de las miles de páginas leídas; sin embargo, no los escuchamos, no les damos la posibilidad de participar de su formación.

En tal sentido, el protagonismo de los profesores debe pasar a un segundo plano; el ejemplo de Sócrates es ilustrativo, quien es un personaje más en los *Diálogos* de Platón; Sócrates escucha, pregunta y establece el diálogo; los verdaderos protagonistas del diálogo son los discípulos y el asunto que se discute; los discípulos con los que dialoga encarnan una virtud, son en potencia virtuosos en algo y Sócrates los encamina a encontrar ese algo en el que son virtuosos; por ello, el nombre y el asunto son uno.

Aprender de Sócrates en estos tiempos es reconocer que cuando nos equivocamos de camino, siempre es bueno volver a donde empezamos y retomar la senda. Hoy educar verdaderos ciudadanos para la democracia nos obliga a desandar lo andado porque lo hemos hecho de manera incorrecta; hemos perdido la capacidad de reconocer en los jóvenes sus virtudes porque, en algún momento, dejamos de interrogar, de escuchar argumentos, de comprender que educamos para la vida, lo que es mucho más trascendental; porque educar para la vida significa formar seres humanos dignos y con las capacidades necesarias y suficientes para ser ciudadanos sensibles y democráticos, cuidadores y respetuosos de la vida en todas sus manifestaciones, del medio ambiente y de sus recursos naturales.¹

Justamente, en la Universidad de La Salle pensar y repensar permanentemente en los discursos diversos de la equidad y la inclusión en la educación universitaria significa dotarlos del poder necesario para devolverle la voz a los sujetos vulnerados social y económicamente y permitirles

¹ Y aquí nos damos permiso para pensar desde la poesía del relato:

¿Qué tipo de historia quieres construir con tu vida? Día a día escribimos la historia de nuestra vida y esa historia se construye con base en lo que somos; en lo que nos gustaría ser y en lo que estamos haciendo por ser eso que verdaderamente queremos. Miles de sueños se nos pierden en el camino; muchos terminamos siendo lo que no somos; muchos otros somos lo que siempre quisimos y muchos, nos hubiera gustado ser pero no pudimos serlo por muchas circunstancias; entre ellas, no haber tomado riesgos, fuimos demasiado frágiles, dependientes de los sentimientos de nuestros padres o de los discursos de nuestros maestros, quienes sin quererlo sembraron la desconfianza y el miedo en nosotros mismos y nos impidieron seguir andando [...].

El querernos morir, no fue culpa nuestra. Un día nos dijeron, atraquen aquí en este muelle desvencijado de viejos astilleros y de casas de putas donde aún cuelgan de cabuyas insignificantes alguna que otra prenda, como si el río se hubiese desbordado hace apenas un instante.

Y atracamos ahí.

Ignorábamos que era el fin del viaje; atamos la barca y sudamos al hacerlo como si sospecháramos que se soltaría, en un descuido nuestro, de la gruesa sogá y se echaría a andar sin nosotros.

Nos despojamos de nuestros sueños y nos fuimos quedando en ese astillero de mierda o nos fuimos muriendo, que es lo mismo (del Viejo Astillero).

Por eso, nunca fuimos poetas.

la reconfiguración de su identidad y de su libertad en función de lo que quieren y desean ser y hacer.

Manifiesto

Las reflexiones anteriores nos llevan a cerrar este texto con una invitación abierta a profesores, investigadores y estudiantes de la Universidad de La Salle a pensar en borrador, a pensar sin miedo, a pensar a través de la acción, a pensar sin muletas, a pensar con riesgo. Habrá que agregar el adjetivo propio; es decir: *escuelas de pensamiento propio*, para aclarar de qué se trata todo este esfuerzo.

- La invitación es que haya más locura, como sugiere el Hermano Fabio, que nos contagiemos de audacia conceptual, que nos emancipemos de los pesados e inmovilizadores marcos teóricos que son camisa de fuerza para la producción de pensamiento propio, que superemos el falso rigor científico que acude siempre a la cita prestada.
- La invitación es que las escuelas de pensamiento sean una provocación al cambio, pues una educación que se mira desde el espejo de los gurús extranjeroizantes es caricatura, es parasitismo. Es como mirarse en un espejo roto que nos deforma o nos muestra fragmentados, o, peor aún, es como si se pusiera la foto de un extraño para creer que se es él y no esa esencia mestiza que está depositada en cada uno de los que se miran desde Latinoamérica.
- La alerta de cuidado, entonces, es a la autocensura. Peligrosa dulzura que con pudor impide los encuentros casuales del conocimiento en juego. Pues, no es lo mismo hablar con la certeza de “lo que dijo fulano de tal...” a la bella incertidumbre de la palabra propia que busca cómplices que la compartan y la enriquezcan. Tenemos que producir manifiestos, grupos de ideas desquiciadas que preocupen al auditorio. El solo acto de malestar invita.
- El camino es hacer investigación para construir pensamiento novedoso, categorías propias, más allá que ocuparnos de las investigaciones de otros a modo de juiciosos reportes de control de lectura. Es encontrarnos con la realidad, con la evidencia experimental o empírica que cuestiona, que rompe esquemas. Se trata de no confundir lo complejo con lo complicado.

- La actitud de las escuelas de pensamiento es creer en la palabra cercana, en el pensamiento de los colegas, como expresión cierta de la autoestima en la propia capacidad. Desarrollo máximo de la autoestima. Si valoro mi ser, el esfuerzo que invierto en ser mejor, en seguida comienzo a valorar a los otros. También, sincerar los lenguajes, estimular el uso de la palabra precisa y de la expresión correcta. La precisión idiomática servirá para liberarnos del eufemismo y de la retórica del lenguaje de la ocultación. “Una cosa es una cosa y otra cosa es otra cosa”.
- La necesidad es que las escuelas de pensamiento propicien el lenguaje de la paz y la reconciliación que se configura y se expresa en estos nuevos tiempos, en lo diverso, lo distinto, lo complejo, lo heterogéneo, lo plural, lo multicultural, lo multiétnico, lo multi-religioso. La Universidad puede pluralizar su pensamiento y, en consecuencia, pluralizar sus discursos; permitir que los discursos de lo diverso ingresen a los espacios académicos e investigativos, y que las prácticas discursivas sean coherentes con el pensamiento lasallista para los nuevos tiempos.

Las escuelas de pensamiento en la Universidad de La Salle tienen que tocar la docencia, ser una manera de ser profesor y ser un estilo de construir la relación pedagógica con los estudiantes. Por eso:

- El reto es hacer pedagogía del sentido histórico en la que los estudiantes pasen de la formación para la vida anecdótica e individualista a la formación de una vida con sentido histórico. De una vida para malgastar la vida, a una vida para crear momentos de vida que trasciendan. Es decir, impulsar el sentido del hacer con felicidad. Tomar conciencia de que los deberes tienen una cuota importante de placer inmediato y futuro. Todo lo que se haga debe hacerse por algo y para algo. Causa y destino juntos en el desarrollo de toda actividad.
- Entonces, más que enseñar su saber, el profesor enseña a amar el saber y así abre todos los límites. Se educa contra la autoexclusión, se educa con sentido utilitario individual y social: “Lo que hago me servirá”, “Lo que hago servirá a otros” y “Lo que hago nos servirá a todos”. Llevar al aula las experiencias vividas para que den sentido a la experiencia docente cargada de empirismo.

- Un gran propósito es la formación de criterio. Decir cualquier cosa con argumentos, para entrar al debate. Un rompimiento definitivo con todo aquello que obstaculiza o entorpece nuestra posibilidad de cambio o de nueva posibilidad. No educar para el conocimiento en sí, como acumulación de información y datos, sino para amar al conocimiento en su esencia máxima y darle un sentido de utilidad eficaz.
- Y, por último, recordar que los profesores somos los compañeros del camino. Por tanto, se puede decir que *la pedagogía del camino* es la pedagogía del acompañamiento. Una metáfora que nos invita a ser compañeros de viaje, a compartir juntos mientras dure la travesía, a sortear las dificultades, a disfrutar de los paisajes y a compartir nuestro gozo o nuestro sufrimiento. El camino implica un punto de partida, una meta hacia la cual nos encaminamos y un trayecto más o menos largo que recorrer, un nuevo pensar.

Documentos para dialogar pensando

- Coronado Padilla, F. H., Fsc. (mayo-agosto de 2012). La Universidad de La Salle: buscando nuevas categorías discursivas. Hacia la construcción de escuelas de pensamiento. *Revista de la Universidad de La Salle*, 58, 83-93.
- Coronado Padilla, F. (mayo de 2013). La declaración en diálogo con las pedagogías de su tiempo. En P. M. Gil y D. Muñoz (Eds.), *Que la escuela vaya siempre bien. Aproximación al modelo pedagógico Lasaliano* (pp. 349-359). Roma, Italia: Consejo internacional de Investigación y Recursos Lasalianos. Recuperado de http://www.lasalle.org/wpcontent/uploads/2011/07/EstudiosLasalianos17_spa_web.pdf
- Gil, P. M. y Muñoz, D. (Eds.). (mayo de 2013). *Que la escuela vaya siempre bien. Aproximación al modelo pedagógico Lasaliano*. Roma, Italia: Consejo internacional de Investigación y Recursos Lasalianos. Recuperado de http://www.lasalle.org/wpcontent/uploads/2011/07/EstudiosLasalianos17_spa_web.pdf
- Universidad de La Salle, Vicerrectoría Académica. (2007). *Proyecto Educativo Universitario Lasallista (PEUL)*. Bogotá: Ediciones Unisalle.
- Universidad de La Salle, Vicerrectoría Académica (VRAC). (febrero de 2012). *Hitos 14, Repensar la academia*. Bogotá: Ediciones Unisalle.

Autores

HERMANO FABIO
HUMBERTO
Coronado Padilla, Fsc.
Vicerrector Académico



LIBARDO ENRIQUE
Pérez Díaz
Jefe Oficina de Currículo



ANTONIO
Bernal Acosta
MSc. Estudios y Gestión
del Desarrollo
Director del Programa de
Ingeniería Eléctrica



MARLENY
Cardona Acevedo
Doctora en Ciencias Sociales
Docente-investigadora
Doctorado
en Educación y Sociedad



JORGE
Dueñas Suatena
Msc. Meteorología
Docente investigador
Depto. de Ciencias Básicas



LUISA FERNANDA
Figueroa Olarte
Magíster en Docencia
Docente investigadora
Facultad de Ciencias
de la Salud



JORGE ALBERTO
Gámez Gutiérrez
Doctor Ciencias Empresariales
Docente e investigador
Facultad de Ciencias
Administrativas y Contables



DIANA JANETH
Lancheros Cuesta
Candidata a doctora
en Ingeniería
Docente investigadora
Facultad de Ingeniería



JAVIER
Polanía González
Coordinador y Docente
investigador
Departamento de
Formación Lasallista



CARLOS
Sabogal Flórez
Magíster en Arquitectura
del Paisaje
Docente investigador
Facultad de Ciencias
del Hábitat





ALEXANDER
Cotte Poveda
*Candidato a doctor
en Economía
Docente investigador
Facultad de Ciencias
Administrativas y Contables*

JAIRO GUILLERMO
Isaza Castro
*Doctor en Economía
Docente investigador
Director de Posgrados
Facultad de Ciencias
Económicas
y Sociales*



JULIA ANDREA
Pineda Acero
*Magíster en Ingeniería
Docente investigadora
Facultad de Ciencias
Administrativas y Contables*



MARCELA
Camacho Montoya
*Magíster en Administración
Directora de la Maestría en
Ciencias de la Visión, Facultad
de Ciencias de la Salud*



MARÍA DEL PILAR
Buitrago Peña
*Magíster en Desarrollo
Educativo y Social
Docente investigadora
Departamento de
Formación Lasallista*

DAYSI
Velásquez Aponte
*Magíster en Docencia
Docente investigadora
Facultad de Ciencias
de la Educación*



ALEX LEANDRO
Pérez Pérez
*Doctor en Arquitectura
Docente investigador
Facultad de
Ciencias del Hábitat*



SEBASTIÁN ALEJANDRO
González Montero
*Doctorado en Filosofía
Docente investigador
Facultad de Filosofía
y Humanidades*



ADRIANA
Otálora Buitrago
*PhD(c) Estudios Políticos
Docente investigadora
Facultad de Ciencias
Económicas y Sociales*

JORGE ALEXANDER
Ravagli Cardona
*Magíster en Sociología
Docente investigador
Departamento de
Formación Lasallista*



MARÍA ISABEL
Tello Fernández
*PhD(c) en Arquitectura
y Urbanismo*
*Docente investigadora Facultad
de Ciencias del Hábitat*



HERMANO DIEGO
ANDRÉS
Mora Arenas, Fsc.
*Magíster en Pensamiento
Contemporáneo*
*Director Departamento
de Formación Lasallista*



JANIEL DAVID
Melamed Visbal
Magíster en Gobierno
Docente investigador
*Facultad de Ciencias
Económicas y Sociales*

JAIME RICARDO
Romero Prada
*Doctor en Filosofía en el área
de Epidemiología Veterinaria*
Docente investigador
*Facultad de Ciencias
Agropecuarias*



NATALIA
Sánchez Corrales
Magíster en Educación
Docente investigadora
*Departamento de
Formación Lasallista*



CARLOS FERNANDO
Parra Moreno
Magíster en Administración
Docente investigador
*Facultad de Ciencias
Administrativas y Contables*



FRANCISCO JAVIER
Sepúlveda Cardona
*Especialista en Pedagogía
y Docencia Universitaria
y en Computación
para la Docencia*
*Director Depto. de
Ciencias Básicas*

JESÚS
Ortega Bolaños
*Magíster en Salud Pública,
PhD(c) Ciencias Sociales*
*Docente investigador Facultad
de Ciencias de la Salud*



JULIO CÉSAR
Arenas Reyes
*Magíster en Educación
concentrada en Investigación*
Coordinador Área de Inglés
*Facultad de Ciencias
de la Educación*



VÍCTOR FERNANDO
Marulanda Cardona
Doctor en Ingeniería
Docente investigador
Facultad de Ingeniería



JUAN CARLOS
Rivera Venegas
Magíster en Educación
Coordinador Área de
Lasallismo, Departamento
de Formación Lasallista



EDUARDO
Mancipe-Flechas
Magíster en Docencia e
Investigación Universitaria con
énfasis en el área de Filosofía
Docente investigador
Facultad de Ciencias
Económicas y Sociales



LUIS CARLOS
Villamil Jiménez
PhD. Epidemiología
Docente investigador
Facultad de Ciencias
Agropecuarias



JULIO
Cuartas Ochoa
Magíster Salud Pública
Docente investigador
Facultad de Ciencias
de la Salud



RUBÉN DARÍO
Londoño Pérez
Magíster Ingeniería Ambiental
Docente investigador
Facultad de Ingeniería



ANDRZEJ
Lukomski Jurczynski
Doctor en Filosofía
Docente investigador
Departamento de
Formación Lasallista



ÁNGELA CRISTINA
Zapata Lesmes
Candidata a doctor
en Ciencias Biológicas
Directora del Programa
de Biología



JALEYDI
Cárdenas Poblador
Magíster en Ciencias
Matemáticas, Docente
investigadora
Departamento de
Formación Lasallista



JORGE AUGUSTO
Coronado Padilla
Magíster en Ciencias de
la Ingeniería, Docente
investigador
Facultad de Ingeniería



FABIO ORLANDO
Neira Sánchez
Magíster en Educación
Coordinador Académico
Departamento de
Formación Lasallista

EFRAÍN
Benavides Ortiz
Doctor of Philosophy
Docente investigador
Facultad de Ciencias
Agropecuarias



MARIO
Ramírez-Orozco
Doctor en Estudios
Latinoamericanos
Docente investigador
Doctorado en Educación
y Sociedad



YOLANDA
Álvarez Sánchez
Magíster en Lingüística y
Literatura Hispanoamericanas
Docente investigadora
WFacultad de Ciencias
Administrativas y Contables

MILTON
Molano Camargo
Magíster en Educación
Coordinador de la División de
Planeamiento Estratégico



El cuerpo de texto del libro
Pensar en escuelas de pensamiento. Una
aproximación interdisciplinar y transdisciplinar
está compuesto en tipos Constantia 10.5/13,7.

Esta obra se imprimió en los talleres de
CMYK Diseño e Impresos SAS

Con un tiraje de 800 ejemplares.
Universidad de La Salle
Bogotá, Colombia
Octubre de 2013

Este libro de ningún modo puede entenderse como la recopilación de escuelas universales de pensamiento o como la descripción de las escuelas de pensamiento propias de la Universidad de La Salle, pero sí se configura como una muestra de las múltiples entradas a la compleja oportunidad de transitar por los distintos niveles y posibilidades del pensar deliberado, del pensar que al construirse genera aprendizajes significativos que, a su vez, desestructuran estos pensamientos y los interpelan para que sean mejor pensados al ser repensados. En este sentido, el texto contiene un conjunto rizomático de evidencias del pensar en colectivo y del pensar desde la diversidad; del pensar deliberadamente en sintonía con los otros co-pensantes, sin que ineludiblemente se deban encontrar en el mismo dial.

En correspondencia con lo expresado, el texto se estructura a partir de un conjunto de secciones imbricadas que, en el devenir del proceso, se asumieron como nodos problematizadores. De este modo el lector se encontrará con múltiples horizontes de sentido, diferentes formas de ver, atípicas maneras de co-ordinar y variadas formas de tratar complejos temas y problemas.



Oficina de Publicaciones
Sede Chapinero, Cra 5 No. 59A-44
PBX: 348 8000 ext. 1224 - 1276
publicaciones@lasalle.edu.co
www.lasalle.edu.co
Bogotá, D.C., Colombia

