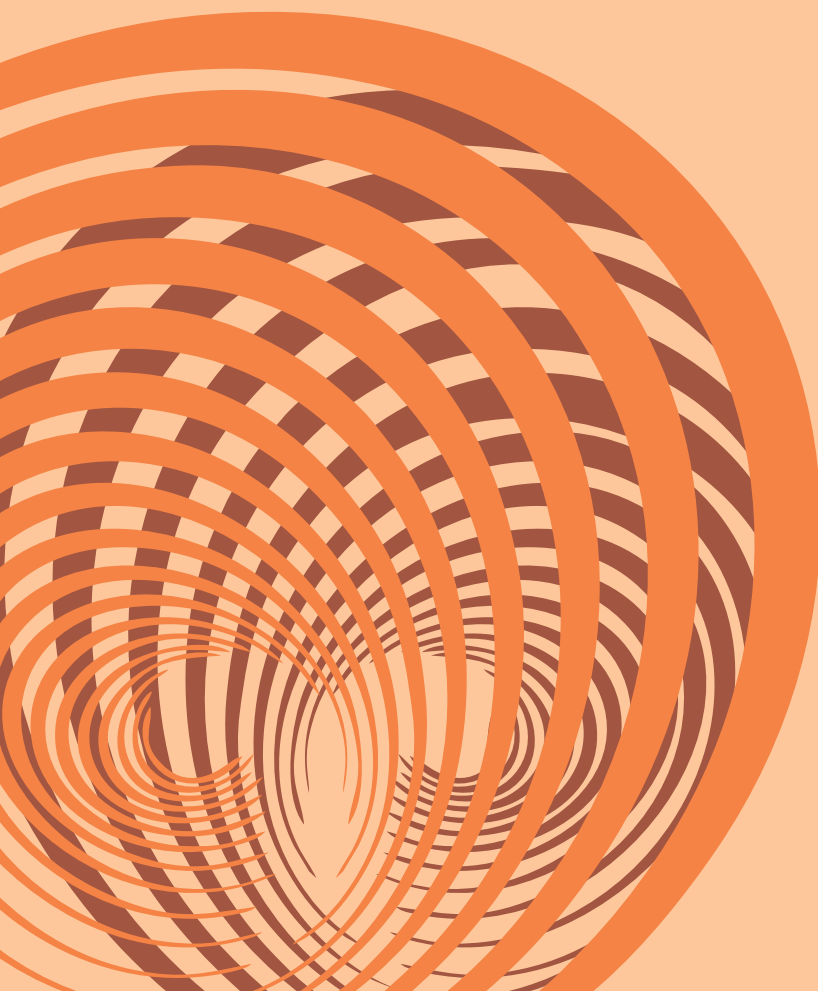


Libardo E. Pérez Díaz | Editor

Pensar en escuelas de pensamiento

Colectivos interdisciplinarios en construcción



UNIVERSIDAD DE
LA SALLE
50
AÑOS

PENSAR EN ESCUELAS DE PENSAMIENTO

Colectivos interdisciplinarios en construcción

Libardo Enrique Pérez Díaz

Editor



Vicerrectoría Académica
Coordinación de Currículo

2015

Pérez Díaz, Libardo Enrique

Pensar en escuelas de pensamiento : colectivos interdisciplinarios en construcción / Libardo Enrique Pérez Díaz. -- Bogotá ; Universidad de la Salle, 2015.

358 páginas : ilustraciones ; 16 × 24 cm.

ISBN 978-958-8844-75-6

1. Escuelas del pensamiento 2. Investigación en la universidad
3. Educación superior - Investigaciones 4. Pensamiento crítico
5. Interdisciplinariedad del conocimiento I. Tít.
378.007 cd 21 ed.

A1483445

CEP-Banco de la República-Biblioteca Luis Ángel Arango

ISBN: 978-958-8844-75-6

Primera edición: Bogotá D.C., abril de 2015

© 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

publicaciones@lasalle.edu.co

Editor: Libardo Enrique Pérez Díaz

Dirección editorial

Guillermo Alberto González Triana

Coordinación editorial

Marcela Garzón Gualteros

Corrección de estilo

Rodrigo Díaz Losada

Diseño de carátula

Ediciones Unisalle

Diagramación

Andrea Julieth Castellanos Leal

Impresión

Xpress Estudio Gráfico y Digital S.A.

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

Prólogo	9
<i>Hno. Carlos Enrique Carvajal Costa, Fsc</i>	
Presentación	13
<i>Libardo Pérez Díaz</i>	
Escuelas de pensamiento: creadoras de creadores	19
<i>Hno. Fabio Humberto Coronado Padilla, Fsc</i>	
Colectivos interdisciplinarios	43
<i>Libardo Pérez Díaz</i>	
Las Facultades de la Universidad: iniciativas de experimentación en tiempos de terror y dolor	61
<i>Sebastián Alejandro González Montero</i>	
<i>Adriana Otálora Buitrago</i>	
<i>Jorge Alexander Ravagli Cardona</i>	
<i>Maximiliano Bueno López</i>	
<i>Miryan Trujillo Cedeño</i>	
Formación, estética y desarrollo	97
Una experiencia estética	104
<i>Fernando Vásquez Rodríguez</i>	
La formación estética en la Ingeniería: una reflexión	110
<i>Víctor Marulanda</i>	
Con arte, profe, con arte	117
<i>Juan Carlos Rivera Venegas</i>	
Comunidad universitaria, cultura y formación	136
<i>Eduardo Mancipe-Flechas</i>	
Contemplando a Tadzio	142
<i>Fernando Vásquez Rodríguez</i>	

Texto presentado en la reunión de escuelas de pensamiento en El Edén, el 19 de junio del 2014 (síntesis del camino recorrido; avance y proyecciones para el resto del 2014) <i>Miembros de la Escuela: Víctor Marulanda, Fernando Vásquez Rodríguez, Eduardo Mancipe-Flechas, Juan Carlos Rivera Venegas</i>	148
Interpretación relacional y experiencia estética <i>Eduardo Mancipe-Flechas</i>	153
Electiva en educación artística <i>Fernando Vásquez Rodríguez</i>	160
La entropía como horizonte epistemológico: nueva ruralidad, seguridad alimentaria y políticas públicas <i>Rubén Díaz Mateus</i> <i>Carlos Meza Carvajalino</i> <i>Natalia Sánchez Corrales</i> <i>Jairo Vanegas Gordillo</i> <i>Daniel Varela Muñoz</i> <i>Mauricio Vinasco Téllez</i>	171
Inequidad, pobreza y desarrollo	201
Sobre las escuelas de pensamiento en el desarrollo y su relación con la pobreza y la desigualdad <i>Jairo Guillermo Isaza Castro</i>	203
Violencia, pobreza y desigualdad: un análisis para el caso colombiano <i>Alexander Cotte Poveda</i>	215
Cobertura en salud y relación con el desarrollo económico <i>Manuel Camacho M.</i> <i>Marcela Camacho M.</i>	218
Políticas públicas, planificación urbana y vivienda para los sectores de bajos ingresos en Bogotá <i>Alex Leandro Pérez</i>	228
El desarrollo humano integral y sustentable: una utopía o una realidad <i>María del Pilar Buitrago Peña</i>	231

Ecodiversidad: una perspectiva para pensar la vida y la ciencia 247

Andrzej Lukomski Jurczynski
Jaleydi Cárdenas Poblador
Jorge Augusto Coronado Padilla
Efraín Benavides Ortiz

**El desarrollo y la sustentabilidad desde un contexto
interdisciplinar e histórico** 273

Antonio Bernal Acosta
Jorge Alberto Dueñas Suaterna
Luisa Fernanda Figueroa Olarte
Jorge Alberto Gámez Gutiérrez
Diana Janeth Lancheros Cuesta
Javier Polanía González
Carlos Eduardo Sabogal Flórez
John Alirio Sanabria Téllez

**Afectaciones de las condiciones de vida y salud, una propuesta
conceptual y metodológica desde los determinantes
sociales de la salud y el desarrollo comunitario** 313

Elkin A. Sánchez Montenegro
Luis Carlos Villamil Jiménez
Rubén Darío Londoño Pérez
Jesús A. Ortega Bolaños

El desplazamiento, ser y territorio 337

Hno. Diego Mora, Fsc
Janiel Melamed
Hernando Estévez

Prólogo

El proceso correspondiente al proyecto Pensar en escuelas de pensamiento avanza de una manera interesante. Esto significa que los equipos interdisciplinarios no solo se mantienen, sino que se observa un crecimiento evidente en cada uno de ellos. Institucionalmente, esta agencia también continúa fortaleciéndose, y la Universidad de La Salle sigue brindando los apoyos requeridos para una empresa que, de suyo, se constituye en una especie de ícono en lo que respecta a la realización de proyectos de largo plazo; una oportunidad para fortalecer la necesidad de generar una cultura alternativa a la perspectiva inmediatista que suele caracterizar las gestiones sociales en nuestro medio.

Estamos convencidos de que esta perspectiva representa una agencia ligada a la esencia de lo que es una universidad en estricto sentido, es decir, una institución social que, en cuanto foro de la cultura, está llamada a constituirse en referente de la sociedad, en lugar de operar como un simple escenario de reproducción sociocultural acrítico.

Los obstáculos que se manifiestan a lo largo del proceso son apenas naturales. Entre estos se observan las dificultades para los encuentros presenciales por parte de los integrantes de cada equipo; el esfuerzo por mantener la vitalidad colectiva más allá de la publicación de un libro; los distintos niveles de comprensión de algunos miembros de la comunidad educativa que no ven con claridad lo que llaman “rentabilidad” de los tiempos asignados a un proyecto sobre el pensar; las diferencias en cuanto a experiencias y desarrollos académico-investigativos de quienes conforman los equipos; las tentaciones disciplinares como fuerzas gravitatorias que se ponen en tensión con la perspectiva interdisciplinar; la incertidumbre de algunos participantes respecto a si están o no en el equipo “correcto”; la expectativa, indiferencia

e incredulidad que alternativamente muestran algunas personas frente al proyecto; en fin, no son pocas las dificultades que se enfrentan. No obstante, se constituyen precisamente en parte del reto que todos estamos dispuestos a enfrentar y a superar progresivamente como asociados de una empresa que merece estos y muchos otros esfuerzos.

Observar las distintas y complejas dinámicas del proceso, ver la motivación de quienes integran los colectivos de trabajo, constatar los efectos que empieza a producir el proceso en otros ámbitos curriculares, esto es, en espacios académicos de pregrado y posgrado desarrollados por los equipos interdisciplinarios —por ejemplo, recibir permanentemente las inquietudes de las personas interesadas en que el proceso de su equipo se cualifique—, y sobre todo, experimentar cada vez con mayor rigor la convicción de quienes participan en esta iniciativa del pensar, son motivaciones suficientes para continuar esforzándonos en el desarrollo sistemático y colaborativo de esta agencia.

La generación colectiva de posibilidades que potencien la continuidad y el crecimiento del proyecto facilitará el fortalecimiento progresivo de los colectivos como escuelas del pensar, es decir, como coordinación de personas que desde la interacción y el aprovechamiento de diversas experiencias y enfoques van configurando condiciones que les permiten pensar cada vez mejor, que facilitan la creación de nuevas posibilidades de enriquecimiento intelectual, pero, sobre todo, que les brindan opciones para producir alternativas genuinamente creativas frente a las problemáticas sociales ligadas a sus campos de pensamiento.

Toda esta dinámica se inicia en la denominada “fase cero”, en la que se privilegió la experiencia disciplinar y la organización de grupos desde los programas y proyectos de una misma facultad o un mismo departamento académico. La intuición colectiva indicaba que este era el camino, por lo menos el inicial, si se pretendía consolidar unos equipos dedicados a procesos formales y sistemáticos del pensar, y particularmente del pensar en

colectivo. Las identidades disciplinares, las cercanías afectivas, las facilidades de encuentro y la sintonía de intereses dejaban ver que este enfoque inicial tenía sentido.

Una vez iniciado el proceso, las dinámicas que se empezaron a producir en los grupos dieron lugar a reflexiones que, si bien reconocían el valor de lo disciplinar, dejaron ver cierto interés por el encuentro con otros mundos del saber y con otras formas de construirlos. Fue así como el desarrollo de esas conversaciones provocó la necesidad de constituir grupos con profesionales de diferentes unidades académicas y, por consiguiente, de diferentes orígenes disciplinares. Se revisaron diferentes alternativas y se plantearon categorías amplias para que toda la comunidad que había decidido vincularse al proyecto, desde su respectiva unidad académica, ahora considerara la oportunidad de integrarse en un nuevo equipo cuya característica esencial estaría representada en la convergencia de representantes de distintos campos disciplinares o de saber y sus consecuentes diferencias epistemológicas o epistémicas, según el caso.

En correspondencia con lo anterior, los participantes revisaron cada categoría y la valoraron tomando en cuenta variables como: sus intereses, la relación de cada ámbito categorial con los procesos misionales de su unidad académica, el campo o campos contenidos o derivados de estas y los perfiles de quienes podrían estar interesados en constituir cada equipo. De esta forma, se produjo una primera agrupación que luego se fue ajustando sobre la base de uno de los principios rectores del proyecto, este es, que los integrantes de cada equipo se sintieran identificados con el campo de estudio seleccionado y con los pares que conformaban su equipo de trabajo.

De este modo se configuraron ocho colectivos de trabajo con las siguientes denominaciones:

1. Nueva ruralidad, política pública y seguridad alimentaria
2. Inequidad, pobreza y desarrollo

3. Formación, constitución de sujeto y estética del desarrollo
4. Ser y territorio
5. Cultura, salud pública y desarrollo comunitario
6. Asentamientos humanos, narrativas socioculturales y memoria histórica
7. Sostenibilidad, eficiencia y desarrollo
8. Ecodiversidad, bioética e investigación científica

Más que la denominación, lo fundamental en cada uno de estos ámbitos de conocimiento y de acción es su implicación como campo de indagación y de praxis, como campo de pensamiento que interpela la realidad desde un conjunto de problematizaciones formales y crea posibilidades para desarrollar alternativas de soluciones pertinentes. Nos encontramos ante una experiencia que se coordina con diversos escenarios institucionales, con los grupos de investigación, con programas de maestría, con espacios académicos del Departamento de Formación Lasallista y, en general, con todas las unidades académicas desde los integrantes de los equipos interdisciplinarios. Es una diáspora de interacciones complejas entre el pensar, la gestión curricular, la investigación, la educación, la formación y ¡la vida!

Hno. Carlos Enrique Carvajal Costa, Fsc
Vicerrector Académico

Presentación

El texto que usted tiene en sus manos es la segunda publicación formal que se deriva del trabajo realizado por los ocho colectivos interdisciplinarios que constituyen el proyecto Pensar en escuelas de pensamiento. En él encontrará un conjunto de reflexiones, apuestas, interpelaciones, pero, sobre todo, evidencias de una red de sueños que se imbrican a partir de múltiples niveles y lógicas de interconexiones complejas. Esta producción colaborativa se estructura a partir de un capítulo inicial, titulado “Escuelas de pensamiento: creadora de creadores”, en el que Fabio Humberto Coronado, precursor de esta empresa del pensar, se plantea un interrogante fundamental sobre el papel de la universidad colombiana en la generación de escuelas de pensamiento. Coronado se pregunta: ¿por qué la universidad colombiana, con más de quinientos años de historia en el ejercicio de la educación superior, no ha generado prácticamente ninguna escuela de pensamiento de clase mundial?

El autor aclara oportunamente que su escrito no tiene el propósito de responder tal pregunta, sino reflexionar, a modo de un viajero que aprovecha el paisaje que se ha construido en la Universidad de La Salle durante cincuenta años, para meditar ante lo inesperado. En tal sentido, se plantea otra pregunta: ¿qué hay que hacer en nuestro aquí y ahora para que dentro de cincuenta años contemos en nuestro haber con escuelas de pensamiento? De este modo, el lector contará con la oportunidad de acompañar a Coronado en un segmento de su travesía reflexiva.

A continuación de este aparte el lector se encontrará con el capítulo: “Colectivos interdisciplinarios: escuelas del pensar”, en el que se arriesgan algunas precisiones sobre la naturaleza del proyecto Pensar en escuelas de pensamiento, su devenir, su lógica compleja y las implicaciones que le son

propias en cuanto agencia del pensar que se materializa desde lo colectivo y en perspectiva interdisciplinar.

Asimismo, en este segmento se plantea una reflexión sobre el sentido de construir en equipo y su relación con una agencia cultural de esta naturaleza, sobre la importancia de potenciar la interdependencia sin atentar contra los roles y cualidades singulares. Se aborda la razón de ser de la afectividad en la construcción de redes solidarias y vinculantes que se configuran a modo de tejidos conversacionales, y finalmente, se analiza la diversidad propia de los colectivos interdisciplinarios como potencialidad enriquecedora del proceso de crecimiento de cada equipo, de la concreción de sus propósitos y de las interacciones existentes entre ellos.

Luego de estos dos escenarios, que podríamos caracterizar como introductorios, el lector tendrá la oportunidad de disfrutar las ocho disertaciones que a múltiples manos, y con un gran esfuerzo de congruencia, presentan sendos equipos que conforman la estructura de este proyecto del pensar. El primero de ellos trata un tema que tiene un altísimo nivel de actualidad y pertinencia en el contexto colombiano actual y, además, involucra a la universidad como institución al servicio del desarrollo social. Así, este equipo presenta el capítulo: “Las facultades de la universidad: iniciativas de experimentación en tiempos de terror y dolor”.

El lector encontrará aquí un conjunto de iniciativas reflexivas y atrevidas que no solo invitan a pensar en la historia, el presente y el futuro de nuestra sociedad, sino que, de manera creativa y un tanto sugestiva, proponen interpelaciones orientadas hacia el ámbito personal y la estructura social en general. Se cuestionan asuntos como el ser colectivo, la solidaridad, la convivencia, la rivalidad, el odio, la crueldad, pero también se plantean escenarios de esperanza, de armonía, ¡de paz!

En el contexto de la diversidad, condición de singularidad y potencia creativa que le da forma a un proyecto del pensar libre como este, aparece una muestra interesante de reflexividad, pasión, sensibilidad, creatividad y

arrojo, expresada en el capítulo titulado: “Formación, estética y desarrollo”. Se encontrará ahora con una estructura textual poco ortodoxa, con una apuesta que combina la posibilidad de desnudar la experiencia vivida en uno de los colectivos interdisciplinarios, con una parte de lo que han sido sus elaboraciones creativas. “Formación, estética y desarrollo” se estructura como una especie de bitácora heurística que revela en forma descriptiva parte de la memoria de un proceso y a su vez da cuenta de profundas reflexiones y acertadas expresiones de una perspectiva de la estética que, incluso, llega a convertirse en una especie de interpelación apropiada que cuestiona y pone en suspenso a la realidad misma.

El texto que sigue se denomina: “La entropía como horizonte epistemológico: nueva ruralidad, seguridad alimentaria y políticas públicas”. Aquí los autores presentan una especie de conjetura que llaman hipótesis de trabajo y que se refiere a la posibilidad de usar el concepto de entropía para acometer un análisis, y ojalá unas nuevas apuestas sobre el desarrollo que amplifiquen la importancia de la interacción entre cultura y medio ambiente, y permita ubicar en su justa medida las tensiones que se evidencian en aquello que se comprende como lo rural.

El recorrido discursivo y analítico de este equipo pasa por la contextualización del concepto de entropía, plantea la perspectiva física de este fenómeno y muestra algunas “contradicciones y paradojas” que según los autores tienen que ver con la concepción de la teoría económica ortodoxa. Todo esto lo hilvanan a modo de síntesis con algunos referentes teóricos que generan tensiones, y con un interesante análisis de los fenómenos económicos, el contexto natural y los aspectos sociales que interactúan en el territorio.

A continuación, el lector se encontrará con un texto en el que se tratan asuntos fundamentales sobre “Inequidad, pobreza y desarrollo”. En el marco del proyecto Pensar en escuelas de pensamiento, el escrito tiene una peculiaridad interesante dado que se configura a partir de una experiencia en la que

este colectivo crea un espacio académico, constituido como un curso electivo, denominado Pobreza, Inequidad y Desarrollo, con el propósito de generar un escenario de conversación con estudiantes en aras de enriquecer la reflexión y las proyecciones relacionadas con estos conceptos. En correspondencia con lo expresado en este capítulo, se evidencia una reflexión sobre diferentes escuelas y enfoques del desarrollo, utilizando como pretextos de discusión algunos enfoques teóricos sobre la economía, la sociología, la ciencia política y la antropología.

El libro continúa su recorrido con el capítulo “Ecodiversidad: una perspectiva para pensar la vida y la ciencia”, en el que se presenta inicialmente una perspectiva sobre biodiversidad que integra aspectos fundamentales de la biología, la ecología como fenómeno sistémico, la cultura en cuanto asunto identitario de la especie humana y, finalmente, del territorio como escenario vital.

El texto muestra un conjunto de posturas en las que se aprovecha el concurso de las disciplinas representadas en los integrantes del equipo y se arriesga una búsqueda que, al partir de lo disciplinar, se lanza explícitamente hacia la construcción de algunos nodos pertinentes para leer y comprender interdisciplinariamente cada una de las categorías mencionadas.

A continuación, aparece una disertación sobre “El desarrollo y la sustentabilidad desde un contexto interdisciplinar e histórico”. En este acápite se pone en suspenso la noción moderna de desarrollo y se propone una discusión sobre variables no convencionales que tienen que ver con este fenómeno y con su influencia en el devenir histórico de la humanidad.

Asimismo, se estructuran unas apuestas con pretensiones interdisciplinarias que interpelan la tradición en la economía desde las ciencias básicas, el hábitat humano, la salud y los fenómenos ligados a la gestión. Esta agencia se acomete reconociendo la historia, valorando el presente y, lo más importante, planteándose un conjunto de retos importantes en lo concerniente a las alternativas de desarrollo que se podrían gestar en nuestro medio.

Siguiendo la estructura del texto, el lector tendrá la oportunidad de acercarse a una propuesta sobre las “Afectaciones de las condiciones de vida y salud, una propuesta conceptual y metodológica desde los determinantes sociales de la salud y el desarrollo comunitario”. Este escrito presenta una síntesis sobre las discusiones del equipo en torno a las condiciones de vida y de salud que afronta la sociedad colombiana.

El análisis y las apuestas enunciadas en este aparte se construyen alrededor de conceptos fundamentales y de gran envergadura teórica como: determinismo, indeterminismo, determinación y determinante, que a su vez se analizan desde nociones ligadas a lo que los autores describen como epidemiología moderna y a los aspectos comunitarios ligados al fenómeno de la salud.

Finalmente, el recorrido de estas experiencias interdisciplinarias se ocupa de las relaciones entre “desplazamiento, ser y territorio”. Aquí los autores presentan un recorrido breve por el desarrollo del conflicto armado en el país, sus actores y efectos, sus víctimas y victimarios.

Este segmento de cierre no solo analiza el problema de la violencia armada *per se*, sino que tiene como valor agregado la manera de abordar lo histórico, la importancia del territorio como escenario de ocurrencia de los hechos, pero sobre todo, como genuinos lugares de construcción de culturas de paz. En congruencia con esto, se aborda el tema de la resiliencia como mediación que da cuenta de la capacidad y disposición de la población para resistir y plantearse alternativas de futuro.

De este modo, presentamos y sometemos a su objetivo escrutinio esta segunda entrega de reflexiones, críticas, apuestas, proyecciones y sueños, desencadenados a partir de las sinergias que le dan vida a cada uno de los ocho equipos interdisciplinarios que asumieron el reto de constituirse deliberadamente en escuelas del pensar. Esperamos que algunos elementos de esta apuesta, tamizada desde el amplio horizonte que le brinda su condición de libre hermeneuta, contribuya con el enriquecimiento de la lógica, la

estructura y las dinámicas de otras agencias del pensar como posibilidades para la construcción de comunidades críticas, propositivas y proactivas frente a las demandas del contexto.

Libardo Pérez Díaz
Coordinador de Currículo

Escuelas de pensamiento: creadoras de creadores

*Hno. Fabio Humberto Coronado Padilla, Fsc**

*No se discute la importancia de tener
escuelas de pensamiento en la universidad,
se discutiría el cómo crearlas,
desarrollarlas y sostenerlas.*

Jorge Coronado

La universidad colombiana atraviesa por un momento singular de su historia, su sistema universitario compuesto en la mayoría por instituciones bastante jóvenes, ha entrado en un irreversible movimiento de aceleración para ponerse a tono con el sistema universitario global. Después de tres años de debatir sobre el futuro de la educación universitaria en la agenda nacional, logra condensar su derrotero en el *Acuerdo por lo Superior 2034* (Cesu, 2014). Tanto el gobierno como cada universidad se han embarcado en la búsqueda de las mejores estrategias para hacer realidad lo allí expresado.

Dentro de este nuevo escenario surge la pregunta: ¿por qué la universidad colombiana, con más de quinientos años de historia en el ejercicio de la educación superior, no ha generado prácticamente ninguna escuela de pensamiento de clase mundial? No será el propósito de este escrito el responderla. Tan solo vamos a compartir las reflexiones que se nos han ocurrido al final de un trienio, en el que la Universidad de La Salle de Bogotá ha agitado

* Profesor de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia.
Correo electrónico: fabiocoronado@unisalle.edu.co

su comunidad académica con la idea de largo plazo, expresada en esta otra pregunta: ¿qué hay que hacer en nuestro aquí y ahora para que dentro de cincuenta años contemos en nuestro haber con escuelas de pensamiento? Pronto se percatará el lector que lo consignado no son sino ligeras notas, como las de alguien que va de viaje, a quien lo inesperado del paisaje y las sorpresas que le depara el camino lo hacen meditar.

Universidad y escuelas de pensamiento

Es tan novedosa e impredecible la época que atraviesa la universidad que en su afanosa búsqueda de nuevas expresiones que caractericen su fin y naturaleza, van suscitándose vocablos que hacen curso en el lenguaje cotidiano. Hablemos un poco de los tres que más se destacan en este momento. El primero, el clásico *campus universitario*, cuyo sentido primigenio hace referencia al lugar físico de la universidad ubicado en medio de la naturaleza, con amplias extensiones verdes y jardines, aire puro y con los mejores recursos locativos para educar. Sobresalen acá aquellas poblaciones en las cuales todo gira en torno a la universidad, siendo el municipio mismo la universidad. El ambiente rural o los amplios campos verdes son su distintivo.

El segundo, más propio de la urbe moderna, aparece cuando la universidad se ubica en un barrio o una localidad de la ciudad, es el nuevo *hábitat universitario*. Se asume esta denominación cuando la palabra *hábitat* se popularizó para designar los asentamientos humanos de todo tipo; dicha palabra provenía de las ciencias ambientales, cuando se referían al *hábitat* como aquel lugar cuyas condiciones son apropiadas para que viva un organismo, especie o comunidad animal o vegetal. Al finalizar el siglo XX, el *hábitat* privilegiado de la mayoría de la población mundial pasó a ser las ciudades o las megalópolis. Dentro de ellas han nacido y crecido las instituciones universitarias aparecidas en los últimos cincuenta años.

Finalmente, el tercero, el *ecosistema universitario*, más propio de un mundo globalizado e interconectado por redes. La tierra es una sola, plena de

grupos humanos, seres vivos y ambientes físicos que interactúan entre sí. Allí la universidad no puede subsistir por sí sola, hace parte de un amplio tejido ecológico, de alianzas estratégicas, del conjunto del sistema universitario de cada país y región del planeta. A su vez, *ad intra*, cada universidad es un ecosistema único. Hagamos nuestras las ideas de Bernal (2013), para quien la Universidad de La Salle es en sí misma un ecosistema en el cual coexisten, conviven y conversan múltiples organismos vivos, tales como los grupos de investigación, los centros de investigación, los clústeres de conocimiento y las escuelas de pensamiento.

El ecosistema universitario lasallista es ante todo un ente vivo, compuesto por individuos vivos, que hacen que surja y se conserve la vida en sus múltiples manifestaciones. Las escuelas de pensamiento hacen parte de la vida de la Universidad, son un camino que se va construyendo, auténtico y propio, de tal manera que “la gestión, el acompañamiento, el seguimiento, la evaluación del proceso, la cualificación, la potenciación de las conexiones necesarias, la animación de los equipos [...] el facilitar los mecanismos, los escenarios y las condiciones requeridas” (Bernal, 2013, p. 289), se constituyen en las herramientas que permitirán su crecimiento vigoroso.

En este orden de ideas, la maduración y el desarrollo de la Universidad de La Salle, dentro de un proceso evolutivo de mayor complejidad de su ecosistema universitario, ha alcanzado un hito significativo de su caminar al identificar y formular participativamente una agenda temática, o si se prefiere, de unos objetos de estudios prioritarios para los próximos años con posibilidades diversas para ser abordados. Se trata de las diez líneas institucionales de investigación, a saber: Educación y cultura; Memoria y reconciliación; Ambiente y sustentabilidad; Biodiversidad; Una salud: cuidado humano, animal y del ecosistema; Territorio, equidad y desarrollo; Ruralidad y seguridad alimentaria; Gestión, entorno y competitividad de las organizaciones; Innovación y tecnología; y Ciudadanía, ética y política. Todas ellas las podemos encontrar juiciosamente desarrolladas en el Librillo

Institucional nro. 58 de agosto del 2014, titulado *Líneas institucionales de investigación*, elaborado bajo la dirección del Dr. Luis Fernando Ramírez Hernández, Vicerrector de Investigación y Transferencia.

Este documento, como gran horizonte científico, convoca a la articulación de todas las iniciativas creativas que se dan cita en la Universidad. En palabras de Ramírez (2014): “se trata de construir un eje ordenador de la investigación que permita la integración de los esfuerzos de una o más personas, grupos o instituciones comprometidas en el desarrollo del conocimiento en un ámbito específico” (p. 13). La tarea es prometedora, pues se da una gran coincidencia con los énfasis de trabajo que vienen adelantando los distintos organismos y estamentos de la Universidad. Basta mirar los emprendimientos en curso de los programas académicos, de las publicaciones, de los grupos de investigación, de los semilleros de investigación, de los observatorios, y en el caso que nos ocupa, de los colectivos de escuelas de pensamiento, los cuales confluyen en el mismo norte trazado por la Vicerrectoría de Investigación y Transferencia (VRIT).

En este sentido, las condiciones están dadas para el compromiso con la visión cristiana del hombre, del mundo, de la historia y del saber que identifican nuestro ideario institucional. Dentro de esta mirada de fe destaca la convicción del haber sido “creados creadores” por Dios. Los seres humanos como parte de la naturaleza, sometidos a sus leyes, somos creaturas creadas como todo lo demás, pero con la capacidad de recrear esa naturaleza. En este contexto, es llamativo el comentario de León (2006) sobre la narrativa que trae el libro del Génesis de la Biblia: “Alguien ha interpretado el descanso de Dios en el séptimo día como el momento en el que Dios da el relevo al ser humano para que continúe su obra” (p. 72), y más adelante afirma que el ser humano, al ser creador, “recrea lo creado por Dios, lo incluye en su vida y en su destino. El mundo aguarda al hombre creado creador para que le dé todo su sentido” (p. 74).

Independientemente de si se comparte o no esta visión de la existencia, es una realidad que en el ejercicio de crear y de formar creadores se juega

gran parte de la misión futura de la Universidad, que al ponerse al servicio de las personas y de la sociedad, debe sentirse llamada a ser creadora de sí misma, libre y responsable, capaz de descubrir y poner en actos las mejores estrategias para el bien común. He aquí la tarea fundamental de las escuelas de pensamiento: ser creadoras de creadores en las distintas ramas del conocimiento. Labor más que pertinente para el propósito de hacer interlocución con los entornos sociales y culturales en los que estamos insertos.

Si recordamos nuestra historia latinoamericana, son pocas las creaciones de talla universal. Mencionemos a manera de ilustración, en primer lugar, el llamado “boom de la literatura latinoamericana”, definido así por Tirado (2014): “consistió este en que un grupo de talentosos escritores latinoamericanos publicó, en los años sesenta, obras fundamentales que tuvieron una espectacular acogida e inmensa difusión en los medios intelectuales, en la academia y entre los lectores del hemisferio norte y de las otras regiones del globo” (p. 113), es decir, se pasó del copiar modelos al hacer un aporte original a la literatura. En segundo lugar, podríamos traer a colación la renovación de nuestra iglesia, gracias al influjo en los años ochenta de la “teología de la liberación”, fruto maduro del cristianismo latinoamericano. En palabras de Tamayo (2009), “se trata de la primera gran corriente de pensamiento cristiano nacida en el Tercer Mundo con identidad propia, que se resiste a ser sucursal de la teología europea o remedo de la teología norteamericana” (p. 70). Deberíamos imitar estos ejemplos, y continuar tras sus sendas inventivas. Por tanto, acrecentar el aporte creativo latinoamericano al torrente mundial es un proyecto de generaciones, que bien justifica con creces el maridaje entre escuelas de pensamiento y Universidad.

Distingamos ahora algunas tipologías de dicho enlace. Principiemos con esta pregunta: ¿es posible una Universidad aséptica, no contaminada por ninguna escuela de pensamiento? Sería algo así como tratar de imaginar un escritor con sus escrituras desprovistas de total influencia de alguna posición política o estilo redaccional. La *asepsia de escuelas* en la Universidad no

existe. Se está necesariamente inmerso en las preferencias de sus actores, ya sea de manera consciente o inconsciente. Lo que sí podría ocurrir en el ecosistema universitario es la *ausencia de escuelas* y la *desaparición de escuelas*.

Con el primer caso nos referimos a esa etapa de la Universidad que aún no ha logrado, de pronto por ser muy joven, el contar con algunas escuelas de pensamiento propias, surgidas de sus dinamismos intelectuales y científicos. Pues bien, ya le llegará su turno. Con lo segundo entendemos lo mismo que Bunge (2013), para quien hay períodos en los cuales en el pensamiento humano se registran bajas importantes, “el positivismo lógico, el materialismo dialéctico y la filosofía lingüística quedaron marginados porque ya no tenían nada nuevo que aportar” (p. 8), idea que pasa a colorear así: “A la caída de la filosofía marxista contribuyó decididamente la del imperio soviético. De un día para otro quedaron cesantes decenas de miles de profesores de esa filosofía y dejaron de venderse las obras completas de Lenin, que hasta entonces se vendían más que la Biblia” (p. 8). En consecuencia, ¿qué ocurre cuando desaparecen escuelas de pensamiento y algunas se vuelven cadáveres? He aquí la respuesta: “Los vacíos que dejaron esas tres escuelas no fueron ocupados por otras nuevas dedicadas a trabajar problemas nuevos con nuevas herramientas” (Bunge, 2013, p.8.). Esto también lo ha experimentado nuestra Universidad al igual que cualquier otra universidad colombiana, le han llegado de aquende y allende múltiples escuelas de pensamiento, pero como son organismos vivos, nacen, crecen, hacen su impronta y mueren. Cada uno de los que ha pasado varios años por una universidad, puede dar cuenta de los autores de moda, de los movimientos, de las corrientes, de las vanguardias, de las escuelas de pensamiento que fueron su humus intelectual. Años después, ¿qué queda de todos ellos una vez su aroma se ha diluido?

A esta pregunta responde una última tipología de la relación escuelas de pensamiento y Universidad: la *creación de escuelas*. Todo en la Universidad debe favorecer la capacidad de crear de sus integrantes, ya que lo que distingue el ambiente universitario es la pasión por crear. No olvidemos que,

“la capacidad creativa de una persona tiene que ver con distintos elementos, como su capacidad cognitiva, su ámbito familiar, su entorno educativo, su potencial intelectual, su inteligencia emocional y su propia personalidad” (Reina y Abultaif, 2013, p. 19). La universidad es la encargada de cultivar y modificar todos esos elementos, porque la creatividad es un talento que se puede formar y fomentar.

Pensando en el potencial de América Latina, Oppenheimer (2014) sostiene que hoy “lo más importante es contar con una masa crítica de mentes creativas respaldadas por buenos sistemas educativos” (p. 21). Y apoyándose en el periodista Richard Florida, quien se interroga sobre “¿Qué es lo que genera la creatividad?”, responde: “más que nada, la presencia de otra gente creativa [...] la creatividad es un proceso social: nuestros más grandes avances vienen de la gente de la que aprendemos, de la gente con la que competimos, y de la gente con la que colaboramos” (p. 22). Formar y renovar nuestra reserva de mentes creativas sería el cometido de la Universidad al crear escuelas de pensamiento. Concluyamos, entonces, que es un laudable empeño el que la Universidad se encuentre explorando, entre otros frentes, las vetas que le permitirán generar sus propias escuelas de pensamiento. Concentrémonos de ahora en adelante en examinar tal fenómeno, sus coyunturas y devenires.

Tensiones del camino

Desde su fundación la Universidad de La Salle se ha caracterizado por el esfuerzo de dejarse impresionar por la realidad, por no situarse a espaldas de esta; al mismo tiempo, ha buscado interpelar esa realidad, hacerle frente. Ha sido un dinamismo enriquecedor de ida y vuelta. Es por ello que las escuelas de pensamiento han buscado su rumbo sumergiéndose de lleno en el entorno nacional, reflexionándolo e inquiriendo por sus demandas. También, en simultáneo, han deliberado sobre su ubicación en el paisaje de la institución, sus estructuras organizativas y sus articulaciones con otros dispositivos de conservación, reproducción, producción y distribución

del saber. El derrotero se encuentra en construcción, como bien lo señala Pérez (2013): “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” (p. 44).

Como todo organismo vivo, este crece con la ayuda de las saludables tensiones que se van suscitando, ya sea por su mismo desarrollo o como producto del ambiente en el cual se encuentra inmerso. Según Basterrechea (1984), “el hombre está condicionado y, hasta cierto punto, moldeado por su entorno cultural. [...] cada uno de nosotros sufrimos los vaivenes del impetuoso mar: nuestra conducta, nuestra forma de pensar, nuestra visión de la realidad están influenciadas por la sociedad” (p. 16). El caminar de las escuelas de pensamiento nos señala al menos cinco tensiones que vale la pena tematizar.

Primera tensión: ¿Disciplinares o interdisciplinares? Salió imprevista al paso del camino. ¿Qué permite mayor fluidez y resultados, grupos integrados por profesionales de la misma área del conocimiento y de la misma facultad o departamento, o equipos conformados por distintos expertos pertenecientes a unidades académicas diversas? Parece que lo óptimo es permitir que haya la variedad de posibilidades, quien se sienta más cómodo y creativo en un ambiente disciplinar, pues adelante; y quien prefiera el interdisciplinar, tanto mejor. Ambos tipos de escuelas de pensamiento son necesarias para consolidar la academia en una universidad.

Segunda tensión: ¿Estructuradas o desestructuradas? Tras este interrogante se encuentra la inquietud por el protagonismo que debe jugar lo institucional como apoyo a la libertad y espontaneidad creadoras. Muchas invenciones e iniciativas no logran ponerse en acto por falta de recursos, respaldo empresarial o gubernamental, mecenazgo de una universidad con toda su capacidad logística. Las universidades contemporáneas planifican su accionar futuro, su agenda de prioridades y la canalización de sus recursos

a través de planes institucionales de desarrollo quinquenales. Que las escuelas de pensamiento se incorporen como parte de la prospectiva de la Universidad, garantiza lo que más requiere este tipo de proyectos: visión y apoyo de largo plazo.

Tercera tensión: ¿Localizadas o deslocalizadas? En el transcurrir de los siglos la arquitectura universitaria fue incorporando a su campus edificios que les daban un lugar físico a expresiones concretas de su ideario educativo. De esta manera, fueron apareciendo las aulas, las bibliotecas, los templos, los espacios administrativos, los teatros, los paraninfos, los museos, los laboratorios, las clínicas, las fincas, los polideportivos, los gimnasios, los auditorios, las salas de informática, etc. Cuando una nueva función fue tomando carta de ciudadanía en el mundo universitario pronto apareció su correspondiente lugar arquitectónico en el campus. Así, el más reciente, la investigación, ha ido suscitando en las universidades las denominadas “vicerrectorías de investigación” con sus correspondientes edificios de ciencia y tecnología con equipos de punta. ¿Qué decir desde este punto de vista respecto a las escuelas de pensamiento? No demos respuesta por ahora, porque el planteamiento que se hacen las universidades del mundo entero se enrumba por contestar la pregunta: ¿cómo debe ser la arquitectura universitaria en el siglo XXI cuando los procesos pedagógicos evolucionan vertiginosamente sintiéndose el impacto, entre otros frentes, de la cibercultura y la neurociencia?

Cuarta tensión: ¿Protagonistas monofunción o polifuncionarios? Vaya dilema. Lo que se avizora, al menos por un buen tiempo, es que quien trabaje en el mundo universitario colombiano le corresponderá afrontar de forma recurrente labores de producción académica, de investigación, de docencia, de gestión, de creación, de extensión y de educación continuada. Esto durará en tanto las condiciones del país y de las instituciones puedan contar con los recursos necesarios para privilegiar aquello que en sus agendas aparezca como prioritario.

Quinta tensión: ¿Deberes profesionales versus posibilidades creadoras? Una cuestión muy realista que proporciona el polo a tierra a los ideales, sueños y proyectos. Correspondería hacer el “máximo histórico posible” tomando en cuenta las circunstancias de cada uno para hacer opciones conscientes y operativas.

En resumidas cuentas, las tensiones, como las cinco anteriormente mencionadas, no deben inquietarnos, donde hay vida en efervescencia siempre habrá tensiones, principalmente en los espacios donde el saber emerge. De esta manera: “donde quiera que se genere conocimiento nuevo se tiene la posibilidad de construir una escuela de pensamiento. Nuevo conocimiento es sinónimo de innovación e innovación es sinónimo de creación. Para innovar hay que crear y para crear hay que pensar” (Coronado, 2013, p. 277), y el pensamiento es por definición tensión creadora, controversia, debate siempre abierto. Bienvenidas pues las tensiones porque de ellas nacen vigorosas las escuelas de pensamiento.

Un arquetipo común

¿Existen unas características esenciales que permitan identificar cuándo se da una escuela de pensamiento? Podemos inferir una respuesta afirmativa del completo estudio histórico sobre la Escuela de Fráncfort del alemán Wiggershaus (2011). En la introducción de su obra habla de al menos cinco rasgos que, para el caso de la Escuela de Fráncfort se concretizaron en algunas épocas, de manera continua o de forma recurrente. Tales atributos son: un marco institucional de apoyo que existe todo el tiempo o de manera rudimentaria en determinados momentos; una personalidad intelectual carismática, que está imbuida por la fe en un nuevo programa teórico, que está dispuesta y es capaz de llevar a cabo una colaboración con científicos calificados; un manifiesto originante —un discurso, un texto fundacional— al que constantemente se refieren las presentaciones que posteriormente la escuela hace de sí misma; un nuevo paradigma teórico; y una

revista u otros medios para la publicación de los trabajos de investigación de la escuela.

Estos rasgos explicitados por Wiggershaus al caracterizar la Escuela de Fráncfort nos sirven de pretexto para nuestra disquisición en el ámbito universitario. De su planteamiento podemos derivar varios temas a examinar: el primero, si una escuela de pensamiento tiene origen en una persona o en un grupo; el segundo, si se inscribe en una tradición o hace parte de una innovación; el tercero, si una escuela de pensamiento es cuestión de élites o de masas; el cuarto, si sus creadores son profesores júnior o sénior; y el quinto, si se visibiliza por obras de autor o por expresiones colectivas.

Persona o grupo: vivimos la era de los emprendimientos humanos colectivos, en los cuales la primacía la tiene el trabajo de grupo sobre el individual. Se premia más la iniciativa de conjunto que la de la persona en solitario. Es una especie de florecimiento del plural sobre el singular. Pero si bien este es un distintivo de nuestro tiempo, hablando de la creación de escuelas de pensamiento estas se distinguen por tener indistintamente su origen en uno o en varios individuos, primando en unas el genio individual, en otras el grupo constituido por gente notable, y en otras ocasiones la mezcla de los dos con diferentes intensidades. Sea lo uno o lo otro, lo cierto es que en las escuelas de pensamiento lo que encontramos es gente no convencional —no son necesariamente individuos bohemios o esotéricos, pues llevan vidas convencionales— pero su pensamiento es divergente, se aproximan a mirar las cosas de una manera nueva. Es natural que las relaciones interpersonales y las labores creativas se potencien, ya que son equipos humanos que se salen de la normalidad.

Tradición o innovación: en la idiosincrasia colombiana todavía hace carrera, en especial entre los políticos y entre todo aquel que anhela dejar su huella indeleble para la posteridad, el que las cosas comienzan con ellos. Es lo que el editorialista de *El Espectador* (2010) denominó “el síndrome de Adán”, inspirándose en el supuesto de que si Adán fue el primer hombre,

fue el encargado de ponerles nombres a las cosas: “vio un fruto verde o rojo y lo llamó manzana, vio un animal rastrero y lo llamó serpiente, contempló abortos a la hembra que salió de su costilla y la llamó Eva, oyó la voz del ser omnipotente y le dio un nombre secreto, que en hebreo no se debe pronunciar jamás, pues su solo sonido tendría la misma potencia de Dios”, lo cual, traducido a la colombiana, se aplica a aquellos que “creen que al cambiar el nombre cambian la realidad o le conceden algún valor mágico al objeto, que como por arte de magia, pierde el apelativo que le ha dado la tradición popular para convertirse en un objeto nuevo”. A manera de ejemplo, el editorialista citaba, entre otros, los cambios de nombre de la capital de Colombia a lo largo de su historia (Bacatá, Santa Fe, Santa Fe de Bogotá, Bogotá), y el debate que se dio por el querer substituir el nombre del aeropuerto El Dorado por el de Luis Carlos Galán.

No es poca tentación tal síndrome cuando de escuelas de pensamiento se trata. Como afirma Vásquez (2012), “[...] reconocerse como continuadores o renovadores de una tradición en el pensamiento” (p. 100) vendría a ser el inicio del buen camino. En virtud de su propia naturaleza, una escuela de pensamiento combina necesariamente tradición e innovación, integra lo clásico con lo nuevo. El quid del asunto radica en la mayor o menor proximidad a las fronteras, pues el conocimiento nuevo se desarrolla en las fronteras; es allí, en las fronteras intelectuales y sociales, en donde las personas innovadoras son más libres para dejar vagar su imaginación, para responder de forma creativa y audaz a las urgentes necesidades de un país. Se trataría entonces, inspirándonos en las conclusiones del 45° Capítulo General de los Hermanos Lasallistas (2014), de una tradición e innovación que van más allá de las fronteras: de la frontera geográfica, de la cultural o religiosa, de la frontera del prestigio académico y social, de la de las estructuras preestablecidas, en fin, de la frontera personal, para ir a un lugar que desafía nuestra comodidad y, en ocasiones, la falta de medios, para generar un espacio de libertad y creatividad, para realizar un

proyecto común compartido, para crear un mundo futuro más habitable, justo y solidario.

Élites o masas: el gusto contemporáneo no es muy amigable con todo lo que lleve el apellido de élite. Se da cotidianamente una hipersensibilidad a que todo tiene que ser popular, democrático, igualitario, cortado con el mismo rasero. Nos olvidamos que desde los tiempos bíblicos la humanidad aprendió que los talentos están repartidos de manera diversa y que todos no nacieron para ejercer las profesiones y oficios con los mismos grados de excelencia. “Zapatero a tus zapatos”. En una universidad no todos están predestinados para ser creadores de escuelas de pensamiento. En esto hay mucho de gusto, talento, dedicación y disciplina. Hacer parte de una minoría selecta, de una élite en un campo del saber, conlleva la responsabilidad de destacarse del común de los mortales, no por el simple prurito de considerarse superior a los demás, sino porque se ha demostrado que se ha “puesto la camiseta” y se ha “corrido la milla extra”, la cual siempre está hecha de arduo trabajo, tesonera constancia, fatigas sin cuento, horas robadas al sueño, sacrificios para sacar adelante una creación, una innovación, algo nunca visto. Toda universidad, en virtud de la finalidad que la sociedad le ha otorgado, educar en lo superior y para lo superior, está obligada a contar con cuerpos de élite: “Pero no en aquellos que quieren aprovechar una oportunidad institucional para hacer gala de lo que no son o nunca han sido, sino en aquellos que verdaderamente tienen el deseo de integrarse a un proyecto que principalmente requiere de la humildad, la sencillez y el compromiso que la sabiduría adquirida con esfuerzo y tesón, otorga y proporciona” (Coronado, 2013, p. 277).

Júnior o sénior: ¿Usted ha escuchado hablar o ha leído a los gurús de la guerra de civilizaciones o de la lucha de generaciones? Yo al menos sí. Y créanme que no deja de sorprenderme la seguridad sofisticada con la cual sostienen sus argumentos. Al menos en esta Universidad uno percibe un gran esfuerzo cotidiano y callado por lo contrario, un diálogo entre el experto y el no experto, entre los más jóvenes y los que ya peinan canas. Una

conversación posibilitada por nuevas relaciones, no las asimétricas que se dan entre quienes saben y los que no saben, sino por el contrario, aquellas surgidas del considerarse pares en la búsqueda de la verdad. Si júnior es un profesional joven y, por tanto, con menos experiencia que otro, y un sénior es un profesional de mayor edad y, por tanto, de más experiencia que otro, es recomendable que las escuelas de pensamiento sean lugares de encuentro entre generaciones de jóvenes y veteranos profesores. Como lo aconseja Coronado (2013), “también es necesario aprovechar la experiencia de quienes la tienen y crear sinergia con el personal más joven para establecer una relación simbiótica que se constituya en la fuerza invisible motor de esas mentes inquietas y brillantes que harán de su proyecto de vida un constante repensar de la escuela, para darle forma, proyectarla y posicionarla” (p. 278). Conforme aumenta ese intercambio de experiencia, también puede hacerlo la creatividad. Se trata de darles a todos la oportunidad de trabajar en conjunto.

Obras de autor o expresiones colectivas: ¿quién en Colombia no ha escuchado desde niño la cantaleta de que la vida es para “sembrar un árbol, tener un hijo y/o escribir un libro”? Detrás de ella se esconde el normal anhelo inconsciente de trascendencia e inmortalidad, del ser fértiles y fructíferos en los años que la vida nos depare sobre esta tierra. Las escuelas de pensamiento existen cuando son fértiles, sus frutos son los que las hacen visibles, de lo contrario seguirán estando diseñadas en el papel. Como bien señala Berdugo (2013), “la escuela de pensamiento surge o se constituye con el fin de generar conocimiento, promover el estudio, la investigación de un fenómeno, de un problema, la enseñanza de una disciplina, de forma novedosa, diferente a la existente, a través del empleo, apropiación o construcción de teorías, categorías, enfoques teóricos y metodológicos” (p. 276). La universidad colombiana lo será tanto más cuanto trabaje denodadamente por seguir siendo fuente y no solamente reflejo de los saberes. Dime cuántas escuelas de pensamiento has creado y te diré qué tipo de universidad eres. En tal sentido seguirá siendo válido el que una escuela de pensamiento logra su

consagración cuando posiciona en el campo intelectual autores, ya sea de forma individual o colectiva.

Hasta aquí, hemos dedicado varios párrafos a considerar los elementos que en su conjunto conformarían una aproximación a la descripción del arquetipo de una escuela de pensamiento, entendiendo por arquetipo la representación colectiva o el constructo teórico modélico de una realidad. Esta formulación que hemos intentado elaborar sin duda alguna es incompleta, pudiendo ser enriquecida con otras perspectivas. Sin embargo, es clara y suficiente para nuestro propósito. Esta idea general de escuela de pensamiento nos permite argumentar que es tiempo de privilegiar la generación de procesos más que la búsqueda de resultados inmediatos.

Vamos culminando un trienio de ambientación motivacional de ese escenario académico conocido por todos como escuelas de pensamiento. El camino recorrido ha sido fructífero. Mas es importante recordar en este momento que en la historia las personas pasan pero los fenómenos importantes son las innovaciones en las prácticas y las costumbres, los hechos culturales y sociales que cambiaron los paradigmas. Así lo sostiene el historiador colombiano Álvaro Tirado en entrevista concedida a Bautista (2014), “la historia la hacen los individuos, pero a la larga, sin menospreciar su función, lo que mueve la historia son los procesos” (p. 9). En consecuencia, se trata ante todo de sentar las bases, tanto teóricas como prácticas, que permitan en el mediano y largo plazo la creación, el desarrollo y el sostenimiento de escuelas de pensamiento en la Universidad.

El papa Francisco, al reflexionar sobre el tiempo como horizonte que se nos abre, advierte que los ciudadanos vivimos en una permanente tensión entre la coyuntura del momento y la utopía del futuro, y en ella nos invita a trabajar más en el largo plazo sin obsesionarnos por resultados inmediatos, ya que podríamos enloquecer al querer tenerlo todo resuelto en el presente. La prioridad está en ocuparse de iniciar procesos sin camino de retorno. Francisco escribe: “Se trata de privilegiar las acciones que generan

dinamismos nuevos en la sociedad e involucran a otras personas y grupos que las desarrollarán, hasta que fructifiquen en importantes acontecimientos históricos” (2013, p. 172). He aquí por qué el empeño está en generar procesos que construyan academia universitaria, más que obtener resultados inmediatos que producen un rédito político fácil, rápido y efímero, pero que no contribuyen a la realización humana.

Manos a la obra

Me comentaba un profesor con más de treinta años de trabajo en la Universidad que la idea de las escuelas de pensamiento le parecía una iniciativa con gran potencial de futuro, pero que no era muy optimista frente a su puesta en práctica, pues durante muchos lustros había visto aparecer y desaparecer con singular velocidad muchos proyectos prometedores, cuya fugaz trayectoria no dejó sino el recuerdo de un buen debate académico. Con gran franqueza me preguntaba: “¿Han pensado cómo hacer para que la idea de las escuelas de pensamiento no se vaya a quedar en un discurso bonito, llamativo, inquietante y provocador?” A decir verdad, no le falta razón. Es una tarea pendiente por realizar. Ya Maquiavelo había escrito, con especial finura de buen pragmático, al referirse a la introducción de cambios o nuevas leyes: “que no hay cosa más difícil de realizar, ni de más dudoso éxito, ni de mayor peligro para manejar que el establecimiento de grandes innovaciones” (1975, p. 108). Y a renglón seguido, al referirse a sus tímidos defensores, daba como una de las razones de dicha timidez “la natural incredulidad de los hombres, que no se convencen de que una cosa nueva es buena hasta que no se lo demuestra la experiencia” (1975, p. 108).

Tener una idea nueva y llevarla a la realidad es el gran reto de los creadores, mas la experiencia enseña que los fabricantes de sueños no siempre cuentan con la capacidad de concretizarlos. Necesitan de la ayuda de sus colaboradores, de aquellos que son capaces de aterrizar al creativo, de darle polo a tierra a la visión mediante el poner los medios prácticos para su realización:

recursos, invenciones, tecnología, metodología, planes y estrategias. La mayoría de las innovaciones se mueren por falta de gerencia, por carencia de uno o varios hábiles administradores del sueño. Nadie hace una innovación en solitario; es toda la universidad la que contribuye a tal fin. Lo importante es que cuando haya una idea creativa, se ofrezcan las condiciones necesarias para aplicarla y ponerla a funcionar. Bien lo dice el refrán popular “innovación sin ejecución es vana ilusión”.

Las nuevas ideas no son de evolución cortoplacista; toman su tiempo para aparecer y requieren de largo plazo para concretarse y hacer parte de la cotidianidad. Si pensamos en las innovaciones tecnológicas, lo cual podemos aplicar a otros campos de la inventiva, al menos demandan de tres tipos de actores: el del visionario o genio que concibe la idea, la piensa, es quien se adelanta a su época; el del práctico, aquel que es capaz de hacerla funcionar, de ejecutarla contra viento y marea; y el tercero, el del espíritu empresarial y de negocios, que todo lo que toca lo torna producto y le encuentra un nicho en el mercado. Fácil es deducir que no es lo común el que las tres cualidades se encuentren en la misma persona, por eso el trabajo en equipo ha sido siempre la clave, grupos exitosos que han combinado gente con talentos complementarios.

En los colectivos de escuelas de pensamiento y, en general, en todos los ámbitos de la Universidad, se encuentran personas que encarnan los diferentes tipos de liderazgo, por tanto el éxito está asegurado. Sin embargo, hay que ser conscientes de que las innovaciones toman su tiempo para madurar, y que los grupos van creciendo y encontrando su camino poco a poco. Se trata de darle tiempo al tiempo. Cuestión nada fácil para nuestra época que vive fascinada por la velocidad y por la aceleración, en una carrera por quién trabaja más rápido, más eficientemente, procurándose logros y éxitos lo más pronto posible. Para que las escuelas de pensamiento no se esfumen como flor de un día se debe huir de ese ritmo vital desasosegado, siendo conscientes de que nuestra cultura: “[...] valora más el presente, desplazando la comprensión

del futuro como proyecto social y humano; además, se vive en una colectiva urgencia de tiempo, es decir, una sensación de falta de tiempo constante” (Barragán, 2013, p. 72). Frente a este virus de la prisa, el mismo Barragán propone el antídoto: “La ruta está en pensar de forma serena en aquello que nos acontece” (2013, p. 73).

Junto a este antiviral de celeridad que evita la *productivitis* aguda, es igualmente importante una buena dosis de silencio. ¿Por qué las universidades colombianas no son más creativas? Las respuestas posibles son múltiples. Una de ellas es que se tornaron muy ruidosas. No nos referimos aquí a la contaminación sonora de la ciudad que las envuelve. Pensamos ante todo en el cúmulo de tareas y funciones que cada uno debe desempeñar, las cuales de por sí no dejan mucho tiempo libre, y el escaso que queda ha sido colonizado por los dispositivos electrónicos de última generación, que pareciera hubieran sido inventados a propósito para invadir los escasos espacios de soledad de los cuales disponemos. ¿Existe algún universitario —profesor, estudiante, directivo— que libremente se desconecte, al menos, por un breve tiempo? Parece que es misión imposible. Nadie se puede escapar del vertiginoso ritmo que asfixia a las universidades. Sin embargo, sabemos que en la medida en que una persona se aplique al silencio, allí radica toda su creatividad. Es la experiencia de todo artista, filósofo, científico, escritor, profesor o investigador que se precie de tal. Sin adecuado silencio interior y exterior, es imposible que surja lo nuevo. En palabras de Smedt: “La variedad infinita de los silencios se revela plena de significados, es un tesoro, porque es una verdadera fuerza activa” (1992, p. 6). Tal energía se asemeja a las fuerzas telúricas que operan en el silencio de lo profundo de la tierra modificando las estructuras y los comportamientos imperceptiblemente. En resumidas cuentas, serenidad y silencio, como condición *sine qua non* para la consolidación de las escuelas de pensamiento.

Tornemos nuevamente a Maquiavelo, quien nos hace pensar con su practicidad y realismo: según él, toda innovación necesariamente tiene

adversarios que la combaten porque no la comprenden por lo novedosa, o porque sencillamente les afecta a sus propios intereses. Ante tal asunto, propone: “[...] examinar si los innovadores lo son por propia iniciativa o tienen quien los apoye; es decir, si para ejecutar su empresa necesitan apelar a la persuasión o pueden emplear la fuerza [...]” (1975, p. 108). Su dilema se reduce a “rogar” (motivar) u “obligar” (imponer) para que las cosas acontezcan. Sin demeritar su postura, en este punto nos toca distanciarnos de Maquiavelo en virtud de la naturaleza propia de la universidad. En esta, todo lo que construye auténtico tejido académico, no se hace por la presión de una fuerza externa sino como fruto de una vivencia de construcción participativa, por proyectos intelectuales libremente creados, asumidos y puestos en marcha. Pero también es cierto que las estructuras y lo institucional coadyuvan para contrarrestar la fragilidad de la condición humana, magistralmente perfilada por nuestro autor en referencia: “[...] el carácter de los pueblos es tan voluble, que fácilmente se les persuade de una cosa; pero difícilmente persisten en ella” (Maquiavelo, 2005, p. 51).

Energías para crear

Singular coincidencia que el primer cincuentenario próximo a cumplir la Universidad de La Salle haya coincidido con un periodo de 50 años de violencias de todo género en el territorio nacional. La historia en su caminar es paradójica, en un mismo lapso pueden darse cita destructores y creadores. Pareciera que un pueblo al experimentar el mal en todas sus formas, por esa misma circunstancia, desencadena con más vehemencia sus anhelos de plenitud, de desarrollo, de ascenso, de búsqueda de perfección en todos los dominios. Esto lo han vivido los lasallistas colombianos —como tantas otras agrupaciones— quienes, al mismo tiempo que en el país se suscitaban destrucciones de todo tipo, se empeñaron en la tarea de construir, para el caso, una universidad en lo superior y para lo superior.

Hacer balance de cinco décadas de creaciones en la Universidad es, siguiendo el pensamiento de Barragán (2012), entrar en la dialéctica de la memoria que hace del pasado un presente viviente: “Este proceso, que no es el simple recuerdo de lo acontecido, se denomina memoria (que no es más que el hacer presente la historia para reconfigurar la propia historicidad)” (p. 65). Cincuenta años después de la firma del acta de fundación de la Universidad el 15 de noviembre de 1964, es posible también hacer un inventario de propuestas creativas en curso que le proporcionan unas bases sólidas de cara a su segundo cincuentenario. De ellas hace parte la iniciativa de las escuelas de pensamiento, las cuales son centros de concentración creadora, referentes simbólicos para la Universidad donde acontece lo nuevo, se suscitan los descubrimientos, se dan los avances en pro del desarrollo y de la calidad de vida. O como bien las llamara Ramírez-Orozco (2014): antecedente visionario, proyecto prioritario de la Universidad de La Salle en su tarea de educar para el posconflicto, en donde “[...] las escuelas de pensamiento invitan y desarrollan prácticas para la generación de pensamiento auténtico abierto a toda polémica” (Ramírez-Orozco, 2014, p. 40).

En Colombia son muchedumbre los que madrugan cada mañana a construir y a buscar un porvenir mejor. Los podemos encontrar en la urbe, en el campo, en los centros de investigación, en las fábricas, en el enorme laboratorio de paz que es nuestra sociedad. En todos ellos es patente la energía creadora del esfuerzo humano que se niega a dejarse entrampar por las mezquindades y bajos instintos de los protagonistas de la violencia, la destrucción y la muerte. Gracias a todos los que viven para crear es que progresamos, a pesar de los vientos en contra. Todo cuanto por ellos fermenta —arte, ciencia, pensamiento, industriocidad— manifiesta lo mejor de nuestra idiosincrasia y es garantía de un porvenir mejor. Parodiando las palabras de Teilhard de Chardin (2000), digamos: creemos y basta, creemos con mayor fuerza y más desesperadamente cuando la realidad parezca

más amenazadora, incambiable y oscura, entonces, poco a poco, veremos alumbrar un nuevo amanecer.

Las escuelas de pensamiento, como tantas otras iniciativas creadoras de creadores, surgidas de las entrañas de una comunidad académica comprometida con las problemáticas del país, sabrán salir adelante como el barco en medio de la borrasca, siempre y cuando sus protagonistas sepan confiar en la sabiduría acumulada por la tradición de la Universidad en sus primeros 50 años de historia.

Agradecimientos

A los estudiantes de cuarto semestre del seminario interdisciplinar “La universidad: trayectoria y perspectivas” de la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle del II Ciclo de 2014: Paul Andrés Ariza Landínez, Mauro Jordán Baquero Rodríguez, Jorge Augusto Coronado Padilla, Seudy Johanna De Hoyos Peinado, Diana Patricia Forero Rico, Flor María Fuentes Fagua, Brenda Lilibeth Gama Rodríguez, Nubia Elizabeth Iguarán Olaya, Diego Alejandro López Ordóñez, Rosaura Lotero Ovalles, Diana Marcela Méndez Gómez, Lina Yovana Paipa Reyes, Hermeht Pérez Caro y Marmel Velandia Cequera; quienes con sus análisis, cuestionamientos y debates contribuyeron a delinear los planteamientos centrales del presente capítulo.

Referencias

- Anónimo. (23 de enero de 2010). El síndrome de Adán. *Editorial El Espectador*.
- Coronado, J. (2013). Escuelas de pensamiento, universidad e ingeniería. *Revista de la Universidad de La Salle*, (61), 245-283.
- Barragán, D. (2012). *Subjetividad hermenéutica. Su constitución a partir de las categorías memoria, utopía, narración y auto-comprensión*. Bogotá: CINDE.
- Barragán, D. (2013). *Cibercultura y práctica de los profesores. Entre hermenéutica y educación*. Bogotá: Ediciones Unisalle.

- Basterrechea, J. (1984). *Carta del Hermano Superior*. 25 de Diciembre de 1984. Roma: Tipografía Istituto Salesiano Pio XI.
- Bautista, M. (Septiembre de 2014). Colombia: la tormenta de los 60. *Lecturas - El Tiempo*, pp. 6-9.
- Berdugo, E. (2013). Escuela de pensamiento: algunos aportes para su entendimiento. *Revista de la Universidad de La Salle*, (62), 273-285.
- Bernal, A. (2013). ¿Cómo posibilitar y sostener la vida? Condiciones para el surgimiento y permanencia de las escuelas de pensamiento. *Revista de la Universidad de La Salle*, (62), 287-305.
- Bunge, M. (2013). *La ciencia su método y su filosofía*. Navarra: Laetoli.
- Cesu. (2014). *Acuerdo por lo superior 2034*. Propuesta de política pública para la excelencia de la educación superior en Colombia en el escenario de la paz. Bogotá: Autor.
- Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas (2014). *45° Capítulo General. Conclusiones*. Roma: Casa Generalizia.
- León, J. (2006). *Creado y creador. Visión cristiana de la existencia*. Salamanca: Editorial San Esteban.
- Maquiavelo, N. (1975). *El príncipe*. Barcelona: Bruguera.
- Oppenheimer, A. (2014). *¡Crear o morir!* Bogotá: Debate.
- Papa Francisco (2013). *Exhortación Apostólica Evangelii Gaudium*. Roma: Tipografía Vaticana.
- Pérez, L. (2013). *Pensar en escuelas de pensamiento. Una aproximación interdisciplinar y transdisciplinar*. Bogotá: Ediciones Unisalle.
- Ramírez, L. (2014). Prólogo. En Universidad de La Salle, *Líneas institucionales de investigación* (pp. 13-16). Librillos Institucionales nro. 58. Bogotá: Ediciones Unisalle.
- Ramírez-Orozco, M. (2014). Educación para el posconflicto. *Cuadernos de Seminario*, (1), 27-42. Bogotá: Ediciones Unisalle.
- Reina, M. y Abultaif, A. (2013). *Vivir para crear. Crear para vivir*. Bogotá: Intermedio.
- Smedt, M. (1992). *Elogio del silenzio*. Torino: Edizioni Paoline.

- Tamayo, J. (2009). *La teología de la liberación en el nuevo escenario político y religioso*. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- Teilhard de Chardin, P. (2000). *Himno del universo*. Madrid: Trotta.
- Tirado, A. (2014). *Los años sesenta. Una revolución en la cultura*. Bogotá: Debate.
- Universidad de La Salle (2014). *Líneas institucionales de investigación*. Librillo Institucional nro. 58. Bogotá: Ediciones Unisalle.
- Vásquez, R. *et al.* (2012). Las escuelas de pensamiento: entre la continuidad y la renovación. *Revista de la Universidad de La Salle*, (58), 95-101.
- Wiggershaus, R. (2011). *La Escuela de Fráncfort*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.

Colectivos interdisciplinarios

*Libardo Pérez Díaz**

Hacia la constitución de escuelas del pensar

*La línea divisoria entre los que quieren pensar
y, por tanto, han de juzgar por sí mismos, y
quienes no quieren hacerlo atraviesa todas las
diferencias sociales, culturales y educativas.*

Hannah Arendt

En este segmento se aborda una reflexión derivada de la experiencia que se ha venido construyendo desde el ejercicio de interacción generado en torno a los distintos colectivos que le dan vida a este emprendimiento del pensar. En tal sentido, el capítulo presenta un intento de conceptualización sobre algunas categorías consideradas de interés en el curso de acción del proceso. No se pretende construir un glosario, pero sí se intenta clarificar un conjunto de perspectivas asociadas al proyecto del “pensar en escuelas de pensamiento” como objeto y generador de todos los pensamientos compartidos en esta publicación.

El capítulo presenta algunas ideas sobre el pensamiento, el pensar, los sujetos que piensan y sus contextos. Se intenta un acercamiento sobre algunos referentes que han iluminado las reflexiones producidas desde el proyecto;

* Licenciado en Ciencias de la Educación con especialidad en Biología y Química de la Universidad del Atlántico. Magister en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana y la Universidad del Norte. Jefe de la Coordinación de Currículo de la Universidad de La Salle. Correo electrónico: lperez@lasalle.edu.co.

no se trata de un sello que uniforma ni de una perspectiva unificadora. Sería más preciso afirmar que se aborda una lectura sobre un segmento de esta realidad en construcción que desde la Universidad de La Salle hemos decidido nombrar como “pensar en escuelas de pensamiento”.

Se alude, por ejemplo, al pensar desde una mirada de la interdisciplinariedad como cosmovisión, intentando trascender su entendimiento más allá de una metodología o un simple enfoque. Se intenta hilvanar algunos pensamientos respecto al pensar en contexto, y especialmente, al papel que desempeñan las interacciones de los sujetos pensantes respecto a las condiciones de sus entornos, los efectos de estas en el pensar como equipo y la importancia del afecto y la diversidad como mediaciones. Así las cosas, he aquí un atrevimiento escudado en la libertad del pensar y arrojado deliberadamente hacia las rumiantes intenciones que le son propias al sentido crítico de un buen lector.

El sentido de construir equipo

La noción de equipo nos transporta de inmediato al mundo del deporte, no porque sea el único ámbito en el que se materializa tal expresión colectiva, sino por la popularidad y el efecto mediático que tienen algunos de ellos, especialmente el fútbol, por ejemplo. Hablar de equipo no significa simplemente aludir a un grupo de personas reunidas. Esta es una precisión importante. Tiene que ver sí con una suma de talentos que posibilita la multiplicación de potencialidades y divide equitativamente entre sus integrantes cada uno de los triunfos alcanzados. Acudir al sentido de equipo en este caso tiene que ver con la importancia de construir y desplegar máximos niveles de sinergia en favor de un propósito común en torno al pensar.

Intentando graficar lo expresado, vale la pena volver al ejemplo de los equipos deportivos. En el fútbol, cuando los once jugadores saltan a la cancha tienen como meta ganar el partido apelando a la articulación que se debe generar entre ellos y al propósito común que los convoca. Cada jugador

tiene un rol definido en su equipo. Este papel se define por su posición en el campo, representa mucho más que un tipo específico de gestión en el juego, atiende a la estrategia trazada por el técnico y está íntimamente ligado con las cualidades de cada deportista.

Una vez iniciada la contienda deportiva los jugadores se esfuerzan por hacer el mayor despliegue posible de sus habilidades y potencialidades, pero siempre en función de los propósitos de la colectividad. Es interesante observar cómo estos atletas hacen uso de sus talentos desde la interacción con sus coequiperos y el cumplimiento celoso de la responsabilidad que implica su posición en la cancha de juego. No obstante, la dinámica misma del partido va delineando nuevos roles, otras responsabilidades autodeterminadas y transitorias que resultan determinantes en la materialización del objetivo común, esto es, ¡ganar el partido! El furor de la contienda también permite que los jugadores, sin renunciar a la responsabilidad asignada por el director técnico, puedan extrapolar su papel y asumir temporalmente el rol y la responsabilidad de cualquiera de sus compañeros, desplegando sus cualidades desde una posición que en principio no les corresponde, pero que asumen deliberada y voluntariamente para contribuir con la meta común.

Todo esto es posible porque cada uno de los integrantes del club tiene claro y asume el sentido de equipo, es decir, parte de un principio fundamental: las realizaciones del cuerpo plural al que pertenece solo serán posibles si cumplen muy bien el papel encomendado, pero además, si tienen la entera disposición de utilizar e intercambiar sus roles, sus responsabilidades y talentos en favor del éxito colectivo. Esto no significa la negación del brillo de las individualidades, no impide que se produzcan los destellos del crack, pero aun estas manifestaciones singulares solo cobran sentido cuando se orientan en función del propósito común.

Todo lo anterior nos sirve para entender mejor que en una empresa comunitaria como el *pensar en escuelas de pensamiento* la construcción permanente del sentido de equipo es una necesidad imperiosa e irrenunciable. Es

un sustrato que se debe ir fortaleciendo cada día a partir de la cualificación de las interacciones producidas en el seno de cada colectivo interdisciplinar. Los integrantes de cada uno de estos núcleos que actúan como células del pensar van fortaleciendo progresivamente su capacidad de centrar la atención en el propósito común que se ha construido desde el origen del proyecto y sin el cual su existencia no tendría razón de ser.

Por las características de esta empresa del pensar, en los equipos que configuran su estructura no existe la figura de un técnico que decide quién juega en determinada posición, pero sí existen unos talentos, unas experiencias, en síntesis, un capital cultural que en cada miembro del colectivo debe actuar como un dispositivo de autorregulación, de potenciación de sus cualidades y de generación alertas tempranas para que todo este potencial acumulado y creativo, siempre esté al servicio de las más caras agencias del cerebro plural al que pertenece. Por estas razones en lugar de un director técnico, un director de proyecto o un “investigador principal”, se cuenta con un co-ordinador de equipo, una persona escogida democráticamente entre pares con el fin de canalizar las acciones del colectivo, en co-laboración con todos y por un tiempo igual mente definido en forma colegiada.

El proceso está previsto de tal manera que cada sujeto pone en escena sus habilidades, sus conocimientos y experiencias como insumos para la construcción colectiva en lugar de utilizarlas como diferenciadores egoístas, como mecanismos para marcar territorios o como vacías expresiones de alarde y egolatría. En este sentido, los talentos individuales son pre-textos que al imbricarse entre sí avanzan hacia la generación de una polifonía sinérgica que trasciende la uniformidad y actúa como una especie de unidad diversa que produce cosmovisiones alternativas. Tal como lo expresa Foucault, “Para que la práctica de uno mismo dé en el blanco constituido por ese uno mismo que se pretende alcanzar, resulta indispensable el otro” (1996, p. 58).

La dinámica de interacción significativa que les es propia a todos los matices provenientes de cada sujeto permite que el acumulado cultural de

cada participante, más allá de sus peculiaridades, se convierta en germen esencial de la construcción colegiada, sin negar la importancia y la potencia del pensamiento singular.

La perspectiva de equipo, en una apuesta de naturaleza interdisciplinar como esta, lleva consigo la posibilidad de evidenciar cómo los pares provenientes de disciplinas o regiones distintas del conocimiento se influyen mutuamente sin violentar las fronteras epistemológicas disciplinares y sin agredir la condición humana de quienes las representan. Al respecto, lo que sí le es propio al proyecto es una búsqueda permanente y sistemática de mayores niveles de permeabilidad en las fronteras de los campos disciplinares, en esos límites que se han establecido históricamente y que los caracterizan como regiones de conocimiento aislado y con cierta pretensión de pureza seudoepistémica. Así, la imbricación entre las diferentes perspectivas disciplinares provoca la emergencia de roles alternativos que se van configurando como segmentos escalonados hacia construcciones mucho más elaboradas y mucho más cercanas a producciones genuinamente interdisciplinares.

En congruencia con este dinamismo, es importante destacar que en esta agencia de aprendizaje colectivo denominada “Pensar en escuelas de pensamiento” se han observado avances a pesar de las restricciones, condicionamientos y características propias de nuestro sistema social y, particularmente, del sistema educativo institucionalizado. Así, en los inicios del proceso se planteó una especie de fase cero con el fin de identificar las personas interesadas e indagar qué tipo de experiencias existían en las unidades académicas con respecto a las escuelas de pensamiento de cada campo, su incidencia en el devenir de la humanidad y, particularmente, en los desarrollos de cada una de estas organizaciones que soportan el desarrollo educativo de la Universidad de La Salle.

Partiendo de tal intencionalidad y reconociendo la tradición disciplinar en la producción de conocimiento, el primer ejercicio se planteó desde la perspectiva de las disciplinas que soportan a cada unidad académica. El

desarrollo de la fase inicial mostró que en casi todos los colectivos, uno por cada facultad o departamento académico, el proceso se llevó a cabo natural y tranquilamente, es decir, no se presentaron mayores tensiones ni conflictos en torno al grado de identidad sobre las escuelas referenciadas y tampoco respecto a la posibilidad de emprender un proyecto colectivo desde el campo disciplinar que brinda soporte epistemológico a cada una de las unidades académico-administrativas en cuestión.

A diferencia de lo ocurrido en este inicio, en la medida en que avanzó el proceso y se planteó la posibilidad de construcción colectiva en perspectiva interdisciplinar, empezaron a presentarse algunas tensiones que no se observaron en la denominada fase cero o fase inicial. Primero, la constitución sinérgica de grupos alrededor de una problemática o interés común que convocara representantes provenientes de diferentes segmentos disciplinares fue bastante complicada. Esto se debió principalmente, según nuestro modo de ver, a la predisposición estructural que se observa en nuestra cultura respecto a construir solo con los muy semejantes o con iguales. Si se mira en términos epistemológicos, se podría afirmar que también es debido a la poca disposición, incluso a la ausencia de un acumulado experiencial sobre la construcción colegiada interdisciplinar.

Para intentar precisar tal realidad acudimos a una realidad conocida por todos y que es propia del comportamiento de los canes y los felinos: nos referimos al hecho de mostrarse los dientes como expresión de un poder con pretensiones intimidantes. Al principio, los miembros de los recién constituidos equipos interdisciplinares se mostraban entre sí las mayores fortalezas que cada uno consideraba determinante para marcar un territorio y posicionarse desde un lugar privilegiado dentro del equipo. En general, todos acudían a su acervo cultural como una especie de arsenal en pro de ganar espacios de poder egocéntrico.

Luego de un tiempo relativamente corto, un año aproximadamente, y no obstante la intención de algunos sujetos respecto a mantener esta lógica,

se empezó a observar una interesante actitud de aprendizaje y de expresión de humildad académica en la mayoría de los participantes en el proyecto. De este modo se dio lugar a un proceso de construcción de confianza que avanza progresivamente y que da cuenta de esta mediación humana como condición indispensable para construir comunidad y desarrollar el sentido del trabajo en equipo en contextos diversos.

Como se ha podido observar, la capacidad de trabajo colegiado se hace cada vez más viable en la medida en que exista mayor claridad, mayor compromiso y, sobre todo, mayor confianza con respecto a la importancia de la co-laboración como condición indispensable para construir y producir colectivamente, todo esto fundamentado en la convicción de que “en la semilla de lo humano está la cooperación” (Parra, 1997, p. 123). En tal sentido, resulta esencial fortalecer el entendimiento y la disposición requerida para que los talentos y las actitudes individuales cobren mayor importancia al encajar como partes estructurales de un mismo entramado, esto es, a partir de la complementariedad sistémica de los diferentes campos del saber y las diversas personalidades que se ponen en juego al interior de cada célula del pensar.

Colectivo-escuela como tejido conversacional

Desde los inicios del proyecto, en el 2013, se planteó la necesidad de entender el “Pensar en escuelas de pensamiento” como un constructo que comporta una doble perspectiva. Una visión bimodal que implica por un lado *el pensar en*, como opción que potencia el ejercicio mental deliberante al interior de las colectividades interdisciplinarias. *El pensar en*, como oportunidad de aprendizaje entre pares que se enriquecen mutuamente a partir de las diversas y significativas interacciones producidas entre ellos. Así, cada uno de estos núcleos se va constituyendo en un nodo de aprendizaje del pensar, especialmente del pensar en colectivo, del pensar en comunidad, del pensar en plural y del pensar interdisciplinar.

Esta primera dimensión es muy importante dado que, entre otros efectos, debe generar una predisposición consciente y positiva frente a la humildad requerida para asumir la posibilidad y la oportunidad de aprender de los otros y de aprender con los otros. También tiene que ver con el pensar en un contexto de emancipación, con el pensar libre, sin más límites que el pensar mismo. Implica disponerse y disponer tiempo para comprometerse con el pensar como esencia, subvirtiendo así las perversas lógicas del pensar por encargo, por obligación contractual, o lo que es peor, de pensar lo que otros quieren o imponen que se piense.

Como se puede observar, esta dimensión tiene que ver de manera especial con la capacidad de aprender en cuanto potencialidad humana determinante en el desarrollo de la especie, una cualidad presente en la evolución social que depende y determina la razón pero también los sentimientos. Una capacidad que en términos colectivos es fundamental desarrollar y poner a prueba en un mundo como el que vivimos hoy, un mundo lleno de arrogancia y de múltiples manifestaciones de autosuficiencia. Aprender a pensar con otros nos ayuda a entender que somos seres incompletos, que desde el nacimiento y hasta nuestra muerte estamos en permanente construcción, en constante proceso de humanización, en un continuo proceso de formación.

En correspondencia con lo expresado, cada una de las células que conforman el *pensar en escuelas de pensamiento*, se va configurando como una escuela de pensamiento en cuanto escenario propicio para aprender a pensar mejor. Son así, nichos de aprendizaje, foros de la cultura, escenarios deliberantes, crisoles de ideas y experiencias, en síntesis, escuelas del pensar.

Por otro lado, *pensar en escuelas de pensamiento* se entiende también desde una mirada prospectiva, esto es, en la medida en que los nodos de aprendizaje del pensar van madurando y enriqueciendo sus aprendizajes, se cualifica la calidad y la complejidad de sus pensamientos. De este modo se genera una ponderada y estimulante aspiración, representada en la pretensión de lograr que tales pensamientos sean referenciados por otras

comunidades académicas o por otros sujetos que un día, quizá, los tomen como objeto de emulación o punto de partida para nuevas producciones teóricas o diversas realizaciones que podrían ser materializadas en múltiples escenarios sociales.

Acotar esta segunda dimensión tiene que ver también con la necesidad de promover una cultura de realizaciones a largo plazo, basada en la perseverancia, la rigurosidad y la sistematicidad de los procesos agenciados. Además, implica la asunción de un referente utópico, estimulante y retador que sirve como una especie de catalizador facultativo en el devenir de múltiples dinámicas potenciadas por la expectativa de constituirse en referente, sin que este se configure como único y principal objetivo.

Como segunda dimensión, la escuela en cuanto referente está supeditada al aprender en comunidad como un proceso interminable, así como a la necesidad de generar pensamientos y acciones que redunden en transformaciones significativas de escenarios sociales concretos. Como afirma Parra, “el ser creador no es en exclusividad una forma de pensar, es una forma de vivir que se prolonga hasta la completitud total del ser” (1997, p. 61).

Todas estas precisiones son importantes para evitar confusiones referidas, por ejemplo, a la imprecisión que se cometería al pensar que desde este proyecto se decreta la creación de escuelas de pensamiento o que estas se instituyen de facto a partir de acciones directivas. Lo que sí es congruente con el espíritu del proyecto *pensar en escuelas de pensamiento* es entender que deliberadamente se promueven y se crean condiciones institucionales para que las agencias del pensar encuentren mejores nichos de desarrollo y se produzca la sinergia necesaria entre quienes “voluntariamente deciden formar parte de esta locura”, como lo expresara el hermano Fabio Coronado, pionero de esta agencia tan congruente con el sentido de la universidad en cuanto institución social llamada a proponer y a promover alternativas creativas ante las complejas problemáticas sociales que se evidencian en nuestro tiempo.

En correspondencia con la perspectiva, enunciada puede resultar interesante acudir al sentido de la conversación y el lenguaje planteado por Maturana al afirmar que

[...] el lenguaje de hecho ocurre en la vida cotidiana entrelazado con el emocionar, y a lo que pasa en este entrelazamiento llamo conversar. Los seres humanos siempre estamos en la conversación, pero el lenguaje, como fenómeno, se da en el operar en coordinaciones de coordinaciones conductuales conceptuales concurrentes. (2010, p. 42)

Desde nuestra mirada, tal postura desemboca en la posibilidad de trascender el individualismo que caracteriza las dinámicas sociales en muchos ámbitos y esferas de diversas latitudes, incluidos, infortunadamente, los comportamientos de un considerable número de colombianos. Basta mirar las múltiples manifestaciones de insolidaridad que se evidencian en los distintos espacios cotidianos, particularmente en nuestras ciudades más grandes, que muchas veces son noticia en los diferentes medios de comunicación y que en pocas oportunidades se le da el mejor tratamiento respecto al impacto que puede tener sobre la formación ciudadana.

A propósito de este proyecto, la conversación como medio de construcción de tejido es una cualidad que debe resultar cada vez más evidente en las interacciones que se generan en cada equipo interdisciplinar y también entre los diferentes equipos. Resultará muy difícil potenciar el crecimiento de las células que conforman esta agencia del pensar, si entre quienes las conforman no se establece una fluida conversación, esto es, si no existe una coordinación de coordinaciones que fomente la confluencia de intereses, que potencie conexiones sinérgicas y facilite el tránsito multidireccional entre las diferentes disciplinas, en aras de consolidar acciones genuinamente interdisciplinares.

En el mismo orden de ideas, la conversación, tal como se ha planteado, resulta ser una mediación pertinente en la tarea de facilitar las interconexiones necesarias entre cada uno de los ocho colectivos que hasta el momento están en desarrollo. Si bien se ha insistido en la importancia de las interacciones y su gran valor como medio de maduración al interior de estas células en cuanto escuelas del pensar, no es menos importante enfatizar en la riqueza que representan los múltiples y diversos vínculos que se pueden y se deben establecer entre cada una de ellas.

Así como cada uno de los ocho colectivos se configura en una escuela del pensar elaborado, riguroso, sistemático e interdisciplinar, la interacción entre ellos se convierte en una oportunidad de enriquecimiento continuo dado que, aun cuando estén conformados desde la misma lógica, sus pretextos conversacionales, sus objetos de estudio y las maneras de organizarse para intercambiar y producir los pensamientos que ponen en circulación son diferentes y muy diversos.

En este momento vale la pena reiterar que estos propósitos deben superar los efectos propios de la tradición de algunas manifestaciones de nuestra cultura, y especialmente de algunos sectores del sistema educativo colombiano, en donde las expresiones solidarias y de gestión comunitaria son menos comunes que la tendencia hacia el individualismo y el egoísmo. Esto lo enfatizamos porque el proceso que se ha desarrollado hasta el momento en el proyecto no ha sido ajeno a tales circunstancias, pero existe un deliberado interés en superar tales tentaciones.

Visto de este modo, se puede entender que si bien es difícil la interacción articulada entre los integrantes de un mismo colectivo, entonces, en sana lógica lo será aún más la de los colectivos entre sí. Por tal razón, apelar a la perspectiva conversacional se convierte en una oportunidad significativa en el propósito de fortalecer los lazos, las interacciones y la producción colegiada en, desde y entre las diferentes células del pensar que conforman esta apuesta pensada en perspectiva de mediano y largo plazo.

La temporalidad que se ha expresado mirada desde el mediano y el largo plazo, se asume como una oportunidad de desarrollo y un referente congruente con la naturaleza del proyecto. No resultaría coherente plantear una gesta centrada en el aprendizaje y la producción de pensamiento del más alto nivel, y al mismo tiempo pretender que sus resultados se produzcan en el corto plazo. Se trata de un proceso que requiere una lenta cocción, que demanda una multi-estructuración compleja y requiere no solo la suma de voluntades, sino también el crecimiento progresivo de complejas habilidades cognitivas y relacionales por parte de todos los sujetos protagonistas.

Podríamos intentar una síntesis de este segmento a partir de una especie de metaconversación entre Maturana y Habermas. Así, la coordinación de coordinaciones coordinadas y consensuadas del maestro chileno se podrían articular con la perspectiva de la acción comunicativa del filósofo y sociólogo alemán, en el sentido de que

[...] el concepto de acción comunicativa presupone el lenguaje como un medio dentro del cual tiene lugar un tipo de proceso de entendimiento en cuyo transcurso los participantes, al relacionarse con un mundo, se presentan unos frente a otros con pretensiones de validez que pueden ser reconocidas o puestas en cuestión. (1999, p. 143)

Coordinar coordinaciones conlleva la necesidad de disponerse enteramente para construir de manera colaborativa, implica atender con mucho interés las señales emitidas por parte de cada sujeto, entendiéndolas como textos dinámicos dispuestos para coordinarse entre sí a partir de las coordinaciones previas que dieron origen al capital cultural que los sustenta. Lo consensuado de la coordinación de coordinaciones se lee aquí como una expresión de máximos acuerdos, más que en el sentido de acuerdos absolutos que avasallen la diversidad y nieguen la complejidad de las variables intervinientes.

Por su parte la acción comunicativa, al suponer un tipo de entendimiento sustentado en pretensiones de validez y nunca en la predeterminación de veracidades absolutamente dadas, expresa el reconocimiento de escenarios plurales en los que se construyen posibilidades de verdad, entre sujetos que al conversar se reconocen desde la complementariedad para elaborar rigurosamente sus posturas, pero así mismo, están abiertos a nuevas evidencias que surgen desde la conjugación, deconstrucción y reconstrucción de lo pretendido por cada uno de ellos, en un contexto de validación conversacional que a su vez se va construyendo simultánea y libremente.

Un tejido que se construye desde la diversidad y la afectividad

Una de las características fundamentales de los seres humanos tiene que ver con las cualidades diferenciales que paradójicamente nos dan identidad. Este conjunto de aspectos trascienden lo organoléptico y tienen la potencialidad de constituirse en un medio expedito para la construcción y el enriquecimiento mutuo entre sujetos, pero así mismo, pueden actuar como talanqueras infranqueables que imposibilitan cualquier empresa colegiada.

Construir tejidos humanos no es sencillo, máxime cuando gran parte de los contextos en los que nos desarrollamos están preñados de invitaciones orientadas al egoísmo, al individualismo y al reconocimiento de logros particulares. Con alguna frecuencia se encuentran escenarios en los que se promulga discursivamente la importancia del hacer comunitario; no obstante, al revisar los criterios, los medios y los mecanismos de control propios de estos contextos, se encuentra que ellos se estructuran de manera que alientan y privilegian actuaciones individualizadoras.

Lo expresado da cuenta de una evidente incongruencia entre las declaraciones teleológicas y las prácticas que se supone deben ser consecuencia de estas. Así las cosas, por más que se promulgue la importancia y las bondades del hacer comunitario, esto no dejará de ser un simple discursar retórico, no tendrá ningún impacto concreto en la construcción de una cultura de la

colectividad si las prácticas no se armonizan con los ideales que se declaran. Se trata entonces de contribuir con la superación de una gran oscuridad epistémica que pareciera ampliarse desde la práctica, entendida esta como una región estratégica en la que cada vez más se evidencia un mero interés de supervivencia de los sujetos frente a un sistema que generalmente les oprime.

Conscientes de la complejidad del fenómeno en cuestión y de los escollos que se deben salvar, el proyecto “Pensar en escuelas de pensamiento” nace como una suerte de incitación interpelante: “atrevámonos a pensar y a construir colectivamente desde la diferencia”. En cuanto incitación, esta premisa se plantea con la pretensión de generar un grado importante de pasión por el trabajo colectivo, de provocar la emergencia vibrante de una fuente de energía que parte de la interioridad de cada sujeto y se proyecta hacia los demás contertulios como una especie de conexión sináptica.

Como interpelación, este atrevimiento representa un tipo de provocación que busca desencadenar la movilización del espíritu en aras de una revisión autocrítica de las actuaciones individualistas; es un reto en torno a la posibilidad de romper con una tradición que, aun cuando no generalizada, sí presenta cierto arraigo en nuestros contextos socioculturales. En tal sentido, los colectivos interdisciplinarios vienen realizando esfuerzos importantes para lograr disminuir al máximo las tendencias y tentaciones individualistas; esto no significa que la situación esté resuelta, pero sí da cuenta de un actuar deliberado para hacerle frente a una realidad evidente y muy compleja.

Una de las regularidades que afloran en las actuaciones de las colectividades que le dan cuerpo al *pensar en escuelas de pensamiento* se expresa en la búsqueda de estrategias orientadas hacia el fortalecimiento de los vínculos afectivos entre sus integrantes. Esta loable agencia deja ver diferentes niveles de desarrollo en cada colectivo; sin embargo, en todos se observan avances significativos. El crecimiento del aprecio entre pares paulatinamente va desencadenando un proceso de mutuos acompañamientos, el potencial de la dimensión del sentir se hace cada vez más evidente gracias a la importancia

del afecto como amalgama que fortalece progresivamente el sentido y la importancia de construir comunidad.

Valorar el afecto como mediación esencial tiene que ver con la necesidad de no perder de vista que estamos frente a un conjunto de procesos de mutua humanización. Por más riguroso y sistemático que pretenda ser el proyecto, estas dos características no son suficientes: se busca que sus agencias siempre se produzcan en perspectiva de manifestaciones virtuosas, de expresiones académicas que nunca pasen por encima del reconocimiento y la valoración de los otros como legítimos otros, como personas que en un ejercicio de co-construcción y de co-laboración permanente, desencadenan dinámicas y efectos de crecimiento interdependiente.

Otro aspecto fundamental que no se debe pasar por alto en estos procesos de construcción colaborativa es la humildad, entendida como la capacidad de reconocerse desde las potencialidades propias, de valorar en su justa medida las fortalezas y debilidades, y disponerse abiertamente para un fluido y horizontal intercambio de experiencias caracterizadas por la pretensión de validez, en lugar de la preconización de verdades absolutas. En tal sentido, ayuda tomar conciencia de realidades como la descrita por De Waal cuando afirma que “somos monos bipolares. En nuestros días buenos somos tan amables como lo pueden ser los bonobos, pero en nuestros días malos somos tan dominantes y violentos como pueden serlo los chimpancés” (2014, p. 91).

El ser humilde ayuda a crear ambientes de cordialidad, de mutuo reconocimiento y confianza intersubjetiva. Esta última es una condición indispensable; no es posible agenciar algún tipo de empresa auténticamente comunitaria si no existe la suficiente confianza entre los actores que protagonizan tal cometido. No es viable una empresa intelectual asociativa, como la del pensar en escuelas de pensamiento, sino a partir de la mutua confianza que se genere entre las personas que la constituyen, y estas dependen de sus vínculos afectivos en un contexto de diversidad plena, actuando más como bonobos que como chimpancés.

A modo de síntesis

En el recorrido que se ha realizado se muestra la pretensión de explicitar la importancia que tienen, para este proyecto del pensar, aspectos centrales como la construcción en equipo en cuanto contribución significativa hacia el fortalecimiento de una cultura de trabajo colaborativo. Asimismo, se hace énfasis en la importancia de concebir y propender a la movilización de los colectivos como tejidos conversacionales y como redes intersubjetivas de construcción de sentidos. No obstante, estos dos grandes asuntos perderían gran parte de su esencia e importancia si no se articularan y se fundamentaran en la importancia del afecto y la diversidad como puente y reto respectivamente.

Continuaremos este viaje como aprendices del pensar y como integrantes de significativas colectividades que seguramente se estructurarán y desestructurarán alternativamente para intentar madurar progresiva y colaborativamente como escuelas del pensar. Seguiremos apostándole a una agencia centrada en el pensar y en el desarrollo de procesos de pensamiento orientados hacia el pensar sistemático, autopoyético, procesual, sistémico, interpelante, auto-interpelante y con pretensiones de incidencia significativa en contextos estratégicos del desarrollo social.

Desde el proyecto continuaremos asumiendo el riesgo del pensar interdisciplinar, más allá de una perspectiva centrada en lo meramente metodológico, seguiremos insistiendo en lo interdisciplinar desde una mirada cosmovisiva cuyas implicaciones tienen que ver con formas alternativas de leer, comprender, asumir e intervenir en diferentes mundos, mundos que constituyen las múltiples realidades de los contextos de existencia interdependiente entre los seres vivos e inertes y los fenómenos fisicoquímicos y socioculturales que los determinan y que a su vez son determinados por estos.

Así, sin que se constituya en una intencionalidad directa, explícita, quizá se esté incursionando en la posibilidad de contribuir con una nueva

epistemología. Una en la que por más tentaciones disciplinares que existan, estas siempre se tomarán como un insumo fundamental y muy importante para adentrarse en la construcción y estudio de objetos de conocimiento complejos, y en la solución de problemas caracterizados por fenómenos que desbordan las disciplinas pero que demandan una interacción sinérgica y compleja entre ellas para ofrecer soluciones que comporten un mayor grado de integralidad y completitud.

En tal virtud, el universo, el cosmos como metáfora, como ecosistema, se configura en referente principal para comprender que no existe un solo fenómeno que se materialice completamente aislado, que de una u otra manera cada ocurrencia sideral o cotidiana está influida y determinada, pero a su vez influye y determina las demás ocurrencias y singularidades que se producen en el cosmos, el planeta y la sociedad.

Si aterrizamos *el pensar en escuelas de pensamiento* en el contexto histórico colombiano, entonces se hace evidente la necesidad de contribuir con los procesos de estructuración de una mejor sociedad, de plantear alternativas creativas orientadas hacia una nueva forma de entender y producir desarrollo, una, que no solo ponga en el centro al ser humano como sujeto abanderado del bienestar, sino que también lo potencie como sujeto plural más allá de sus congéneres humanos. Que lo instale ecológicamente en completa interdependencia con los demás seres vivos y lo preñe de una conciencia tal que le impida ignorar su dependencia de los factores abióticos que conforman su entorno vital, social y sideral.

El pensar alternativo que se pretende desde este proyecto se referencia y se construye desde la interacción permanente con el actuar desde una praxis crítica, una praxis en contexto que desde nuestra realidad colombiana trasciende, por ejemplo, la noción de *posconflicto* para ahondar en la necesidad de contribuir con la construcción de una sociedad que en lugar de ignorar el conflicto como cualidad inherente a la complejidad humana, lo asume como oportunidad de construcción desde la diversidad y la humildad que

representa la disposición para reconocer, valorar, aprender y construir con los otros sin importar cuán lejos estén de nuestras perspectivas. Todo esto entendiendo que “la gran paradoja de la creación es que el creador es un aún no” (Parra, 1997, p. 128), es un sujeto consciente de su incompletud y su necesidad de búsqueda permanente.

Necesitamos avanzadas de pensamiento para las transiciones que requiere el país y este proyecto le apunta a seguir aprendiendo a pensar mejor para construir mejores escenarios de deliberación y de intervención comunitaria, escenarios que a partir de la valoración recíproca faciliten la producción de decisiones oportunas, pertinentes y significativas; asentadas en una ética del intelecto y de la universidad como agencias no reproductoras que ofrecen soluciones creativas a problemas complejos. Por esto, a propósito de la frase introductoria del capítulo, quizá una mejor síntesis nos la ofrece Arendt cuando afirma que “la línea divisoria entre los que quieren pensar y, por tanto, han de juzgar por sí mismos, y quienes no quieren hacerlo atraviesa todas las diferencias sociales, culturales y educacionales” (2007, p. 71).

Referencias

- Arendt, H. (2007). *Responsabilidad y juicio*. Barcelona: Paidós.
- De Waal, F. (2014). *El bonobo y los diez mandamientos: En busca de la ética entre los primates*. Barcelona: Tusquets.
- Foucault, M. (1996). *Hermenéutica del sujeto*. La Plata, Argentina: Altamira.
- Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa I*. Bogotá: Taurus.
- Maturana, H. (2010). *El sentido de lo humano*. Buenos Aires, Argentina: Granica.
- Parra, J. (1997). *Inspiración. Asuntos íntimos sobre creación y creadores*. Bogotá: Magisterio.

Las Facultades de la Universidad: iniciativas de experimentación en tiempos de terror y dolor

Sebastián Alejandro González Montero^{*}

Adriana Otálora Buitrago^{**}

Jorge Alexander Ravagli Cardona^{***}

Maximiliano Bueno López^{****}

Miryan Trujillo Cedeño^{*****}

Resulta sencillo encontrarse un día de frente a la afirmación de que si no hay nada que perder, si no hay otro camino, y después de haber sufrido mucho, se tiene la potestad de hacer cualquier cosa con los demás. En el escenario de nuestra historia más o menos reciente, asistimos al hundimiento de los vínculos colectivos, a la erosión de los mecanismos solidarios, a la ingente necesidad de supervivencia, a las competencias y rivalidades más declaradas. Vemos a la gente solitaria y con sed de retaliaciones. Gente detrás de cobros de deudas y *con ganas de acabar con todo el mundo*. Un breve repaso a la narrativa del terror y el dolor que ha traído el conflicto armado da suficiente

^{*} Docente-investigador de la Universidad de La Salle, Facultad de Filosofía. Ph.D. en Filosofía, MSc en Filosofía, filósofo. Correo electrónico: sgonzalez@unisalle.edu.co.

^{**} Docente-investigadora de la Universidad de La Salle, Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Ph.D. en Estudios Políticos, MSc en Educación y Desarrollo Humano, economista y politóloga. Correo electrónico: aotalora@unisalle.edu.co.

^{***} Docente-investigador de la Universidad de La Salle, Departamento de Formación Lasallista. MSc en Sociología, sociólogo. Correo electrónico: jaravagli@unisalle.edu.co.

^{****} Docente-investigador de la Universidad de La Salle, Facultad de Ingeniería. Ph.D. en Ingeniería Eléctrica, MSc en Ingeniería Eléctrica, ingeniero eléctrico. Correo electrónico: maxbueno@unisalle.edu.co.

^{*****} Docente-investigadora de la Universidad de La Salle, Departamento de Ciencias Básicas. MSc en Docencia, licenciada en Matemáticas y Física. Correo electrónico: mtrujillo@unisalle.edu.co.

evidencia de esto. Más aún, quizá en estos tiempos sea relativamente fácil llegar a una misma conclusión general: que a lo largo de varias décadas hemos vivido tal tormenta de odio y de crueldad, desatada por los actores de la guerra contra una inmensa mayoría de personas, que la idea de seguir haciéndonos mal aparece muy pronto.¹ No sobra decir, de nuevo, que tenemos prueba de esto con tan solo una rápida mirada al archivo de nuestra historia: hoy, en los años cincuenta, o en los mil ochocientos, ya en la Colonia, el rastro de dolor y sangre parece interminable y las marcas de la tragedia figuran un ciclón de terror con consecuencias aún insospechadas (cfr. Hoyos, 2007, p. 12), todo lo cual se traduce en noticias de odio que circulan por doquier, noticias que hablan de los detalles de cómo la gente ha sido azotada a golpes de resentimiento y venganza. Es terrible el modo en que nos hemos llenado de desapariciones, secuestros, violaciones, masacres, humillaciones, agravios, entre otros, con el resultado fatal de tener gente ensimismada, callada, alimentando los propios miedos, de espaldas a los demás y sin encontrar razones para salir de todo eso.²

Sin embargo, inmediatamente se hace frente al asunto, se impone la necesidad de preguntarse a dónde se va a parar con una constatación de ese tipo. ¿Dónde dejar las angustias que desde el pasado aparecen así? Ver lo

¹ Al punto que aquí y allá nos encontramos tesis de esta naturaleza: “¿Por qué usted, guerrillero narcotraficante y guerrillero basura, va a pasar por encima de mi humanidad? ¿Por encima de lo que yo más amo? ¿Por encima de lo que yo más respeto, por encima de lo que ya más valoro? Usted, para mí, es un parásito —pensaba luego. Yo también tengo el derecho de hacer con Usted lo que me venga en gana. Es que llega un momento en que tú te sientes con ciertos derechos porque te han violado a los tuyos, entonces piensas también: —Me han hecho lo que yo jamás le hubiera hecho a un prójimo y por lo tanto, usted, guerrillero, se merece algo parecido... O peor” (Caycedo, 2013, p. 23).

² En definitiva, es difícil dejar de notar el impresionante reto que, para el pensamiento y para la acción, conlleva la cifra creciente de víctimas y el relato complejo del conflicto armado. Para ver la dimensión del asunto se pueden consultar varias fuentes, pero para una impresión veloz basta con la consulta de las fuentes mediáticas. Por ejemplo, el proyecto *Víctimas* de la Revista Semana señala: “El conflicto armado en Colombia ha dejado un saldo aterrador y único en el mundo”, con la cifra escandalosa de 5.405.629 víctimas (cfr. <http://www.semana.com/Especiales/proyectovictimas/>. Recuperado el 17 de febrero del 2014). Por otra parte, sobre las memorias de los impactos y los daños causados por el conflicto armado en Colombia, cfr. Grupo de Memoria Histórica (2013, pp. 258-323).

lejano, cuando es terrible, nos deja con deudas extraordinarias. Como la de saber adónde va lo común, lo de todos los días: la mano amiga, los afectos cercanos, la dignidad del trato afable, el abrazo amoroso, los proyectos en común, las buenas ideas, las asociaciones productivas y vinculantes... Nuestra historia representa motivo suficiente para querer saber dónde quedan la sorpresa, la mesa servida con abundancia para todos, la amistad y las sonrisas que suelen acompañarle. ¿Dónde quedan el amor, la compañía, el trabajo que hacemos juntos, los compromisos y las perspectivas..., en fin, todos esos pequeños encantos que tiene la vida? Con los registros, las publicaciones, los informes, las narraciones, los testimonios, etc., el conflicto armado y la violencia vivida aparecen tan infames que, la verdad, no queda más que preguntarse adónde va a parar el sentido de la existencia y los motivos de alegría que deberían llenarle.

Aclaremos algo importante. La preocupación por este problema no es circunstancial y mucho menos coyuntural. De hecho, es todo lo contrario. Hace parte de la herencia humana más antigua, la de buscar el sentido de la existencia en entornos hostiles (cfr. Sloterdijk, 2008). Acéptese esto y se entenderán los motivos de nuestra investigación. La violencia, la guerra, el conflicto armado son fenómenos reactivos, cuya naturaleza deviene en más fenómenos reactivos de violencia, guerra y conflicto armado. Razón por la que debe ser enfrentado el asunto. Y con la siguiente orientación, diríamos: enfrentar el pasado implica la fundamental búsqueda de los impulsos que darían nuevo sentido a las cosas.³

Es claro que entrar en el terreno del presente conlleva un poco de varios dilemas: cómo lidiar con los daños psicológicos de la gente involucrada,

³ “Una de las tendencias más claras de la [literatura sobre las guerras] es [la de mostrar] que los países con más riesgo de sufrir conflictos armados son aquellos que recién han salido de ellos” (Prieto, 2013, p. 13). Esta es una constatación empírica que debería contrastarse con la afirmación más general de que los fenómenos que expresan fuerzas reactivas tienden a producir más fenómenos que expresan fuerzas reactivas (sobre la diferencia entre activo y reactivo, cfr. Deleuze, 2012).

cómo enfrentar los criterios de comportamiento bélico y hostil y la insistente necesidad de defensa de lo propio; cómo resolver el problema de la escasa formación y la experiencia que se requiere para ingresar a la vida social cuando se tiene tanto auestas (la historia de la violencia, las responsabilidades por la participación en hechos de terror, etc.); cómo luchar contra la necesidad de retaliación de unos y otros cuando se encuentran, una vez más, en el mismo entorno de vida, etc. (cfr. Prieto, 2013, p. 19). Combatir el pasado es una empresa que implica retos y complicaciones prácticas que ameritan criterios y valoraciones concretas de las cosas, sobre todo si se piensa en lo importante que es mirar el pasado teniendo en cuenta el presente.

Dos comentarios más aclaran los detalles del problema que tratamos. El primero es que, para enfrentar la pregunta por el presente, lo básico es saber que no existen caminos o soluciones preestablecidos. Abordar el presente como asunto de posibilidades es una tarea que se desarrolla siempre a ciegas, a punta de pruebas y de fallos, y cuyos verdaderos protagonistas son las concretas iniciativas emprendidas para estar al corriente del problema de cómo vivir juntos y mejor. *Digamos que hay que pasar de la pregunta (válida y necesaria) sobre qué ha pasado, a la pregunta de cómo hemos de vivir juntos a sabiendas de lo que ha pasado.* Dicho de modo más directo: saber cómo vamos a vivir juntos, con el pasado auestas, es un interrogante que ajusta la reflexión en torno a los mecanismos, procedimientos y dinámicas que cada sociedad ingenia para alcanzar la situación política de la no violencia, lo cual habla de un énfasis, que aquí vamos a llamar *procesual*, en la medida en que así puede expresarse la preocupación por el cuidado de pensar los proyectos mediante los que se hacen efectivos los variados esfuerzos cooperativos para enfrentar la experiencia del pasado. Hagamos claridad desde el principio: es la gente, la de todos los días, víctimas, hombres, mujeres, niños, jóvenes, etc., la que tiene primacía en los procesos que sirven para enfrentar el pasado. Pero también es cierto que el imperativo de la política sin violencia y el desarrollo *alegre* de las posibilidades de antagonismo social, tiene garantía

en la sociedad en general (cfr. el papel de la sociedad civil en los procesos de perdón y reconciliación, Hoyos, 2007, pp. 10-19). Eso significa que se puede avanzar en la búsqueda de las posibilidades del presente, si se entiende que el problema general se ubica del lado de la vida cotidiana y del reto que tenemos todos (desde las víctimas y los excombatientes hasta las personas de las comunidades locales y regionales) de inventarnos el camino al sentido alegre de la existencia.

Por otra parte, quizá sea atinado decir que el pensamiento que no distingue entre el tratamiento teórico de los conceptos y la preocupación por el sentido de la existencia, es, a nuestro criterio, el pensamiento más apropiado en la vida. Poner el pensamiento en juego con lo más externo de sí mismo, esto es, la vida concreta y la experiencia de las personas, es una tarea que implica el abandono del modelo reflexivo, meditativo, académico y profesoral, asociado ya tantas veces a la tradición y su reiterativo comentario.⁴ Pues bien, si esto es cierto, si el pensamiento —en rigor, el concepto— ha de poder salir de los aposentos de la abstracción, para ofrecerse al servicio de lo real, ello será en la medida que la investigación se enfoque en la vida social tanto en sus dimensiones morales, éticas y políticas, así como en sus dimensiones más “micro”, esto es, las dimensiones cotidianas, locales e intersubjetivas. Aquí adoptamos, deliberadamente, el segundo punto de vista mencionado. Lo que significa que nuestra investigación se centra en las iniciativas de experimentación y las perspectivas del presente que íntimamente allí se desenvuelven, siguiendo la descripción sobre los procesos y actividades colectivas relativas al problema de cómo vamos a vivir juntos a diario, en coexistencia concreta y en medio de relaciones complicadas y conflictivas.

En estas condiciones, ya podemos decir que el problema central de nuestro trabajo es el de pensar cuál sería el motivo de recuperar los vínculos

⁴ Este motivo define, en parte, lo que Badiou ha llamado “el programa de la filosofía francesa de la segunda mitad del siglo XX” (2013, pp. 9-25).

sociales, o qué haría las veces de atractor social en escenarios fiduciarios de tantas dificultades económicas, psicológicas y sociales. Dificultades que son reales y que están más acá de los ideales representados en los acuerdos políticos: reconciliación, perdón y justicia (cfr. Prieto, 2013, pp. 5-11). Hacerle frente a la posibilidad de vivir juntos, con todo lo ocurrido, es un asunto que compromete criterios de composición social y fuentes de confluencia local que necesitan ser bien caracterizados, de manera que puedan ser pensados los aspectos comunitarios y éticos de los procesos que ayudan a pasar la página. Así pues, nos preguntamos de qué son capaces los sujetos cuando se unen, se organizan, piensan y deciden juntos. ¿Qué es aquello de lo que son capaces los colectivos? ¿Qué es capaz de integrar lo heterogéneo (i. e. personas distintas, con caracteres disímiles e historias muchas veces encontradas, o incluso directamente opuestas, que han de encontrarse en situaciones específicas de vida compartida)?⁵

Por supuesto, para nadie es un secreto que compartir la existencia es una tarea muy complicada. Somos muchas veces y en muchos escenarios sujetos de confrontaciones concretas. En casa, afuera en las calles, a diario en el trabajo, en el barrio, allí donde vamos a comer o a comprar café o tal vez a prestar un libro; en el autobús, donde compramos víveres, en frente de los hospitales, etc., etc., etc., y durante cada día, de cada año, de cada una de las vidas, de cada uno de nosotros, es lo mismo: enfrentamos retos y dificultades para convivir. Y si a esto se agregan los caracteres humanos, bien humanos que trazan, en el carisma de cada quien, la guerra, la violencia, el conflicto armado, tenemos como resultado que la vida es todavía más difícil de vivirla entre los demás.⁶ Eso quiere decir que los retos de nuestra investigación

⁵ Dice Badiou: “La política, probablemente, no pueda hacerse sin el Estado, pero eso jamás quiere decir que el poder sea su objetivo. Su objetivo es saber de qué es capaz lo colectivo [...]” (2013, p. 18).

⁶ Cuenta así la posición de quien piensa que cambiar es una situación que obedece al desenvolvimiento de conflictos creativos immanentes a la vida. Es claro que son varias las dudas que surgen cuando se piensa de esa manera. ¿Será que los conflictos son, en última instancia, lo único que hay? ¿Será que cada cambio implica crisis sin sentido? ¿Los conflictos y las crisis han de llegar a alguna parte

no son poca cosa. Porque además de reconocer que la vida cotidiana ya es complicada de sobrellevar entre tantos, debemos estar al corriente de que es todavía más difícil saber cómo vivir juntos cuando tenemos tanta historia de violencia, guerra y conflictos llevados de la mano de las armas.

Varias realidades conspiran contra la posibilidad de vivir juntos, y más cuando nos hemos llenado de sentimientos de inseguridad, de desconfianza, de prevención y rechazo por la reincidencia histórica de la violencia, la guerra y el conflicto armado en nuestras vidas. Con esto en mente, vamos a decir: encontrar sitio seguro para la vida en común es una empresa destinada a la investigación sobre los procesos que alimentan la construcción de redes y composiciones colectivas *alegres*. Ya lo hemos dicho: la idea de que vivir juntos es una cuestión central y complicada, más aún cuando el pasado es doloroso. Por eso habría que apostarle a una hipótesis sobre el presente. Y la nuestra es esta: la conformación de grupos, la composición relacional y la construcción de redes y actividades de cooperación tienen como ejemplar resultado replicar al resentimiento, contestar la tristeza de los fenómenos violentos y recusar las herencias del terror y el dolor.⁷ Hacemos caso de una intuición muy sencilla: las posibilidades de composición y encuentro están condicionadas por el presente compartido y las intersecciones actuales, en medio de dificultades y asuntos por resolver.⁸ *Creemos que la relevancia de los*

o acabarán en algún lugar? ¿El curso de los conflictos y las crisis obedece a la pura contingencia del algún impulso de fondo, o es previsiblemente racional y obediente de alguna causa directa? ¿Es inevitable el progreso humano? ¿O lo que es inevitable es la ruina y fin de nuestra cultura? Considerable es el material que habla sobre todo lo anterior (cfr. Etzioni y Etzioni, 1964, p. 15).

⁷ Seguimos, filosóficamente hablando, la hipótesis de contacto esbozada por la psicología social (cfr. Prieto, 2013, p. 23; Smith, 2006, pp. 45-71). Al final, intentaremos aclarar la expresión “Filosóficamente hablando”.

⁸ Y no tanto por principios normativos o grandes conceptos (i. e. perdón, reconciliación, justicia). Una interesante constatación de esto la ofrece Prieto cuando dice que uno de los principales hallazgos de su investigación se resume en la descripción acerca de “[...] cómo las percepciones mutuas y las relaciones entre las personas en cuestión [víctimas, excombatientes y personas de las comunidades donde habitan] están condicionadas por su presente compartido y por las intersecciones de sus pasados en medio del conflicto, al parecer en mayor medida que por principios normativos y conceptos como la reconciliación y el perdón” (2013, p. 93).

problemas que día a día deben ser solucionados en el ámbito local y cotidiano, es la relevancia práctica de saber que el límite del deber de recordar el pasado está en el presente de las posibilidades abiertas. Hemos de recordar. Pero hemos de recordar *al mismo tiempo* que nos hacemos preguntas sobre cómo continuar. Y estas preguntas sobre cómo continuar siempre se contestan en el marco de las dificultades compartidas, donde tendría lugar la posibilidad de composición y de construcción de redes. Es en la escasez compartida, en la necesidad de resolver los asuntos de vivir, y por los motivos del desarrollo de la propia potencia y libertad, donde parece que se gestan los espacios compartidos y las interacciones o composiciones colectivas no obligadas o espontáneas. Esta es nuestra hipótesis de trabajo, en unas cuantas líneas: la fraternidad de la existencia *alegre*, justo en el seno de los dilemas asociados al terror y al dolor, constituye la empresa de salvar la vida y las posibilidades que contiene. Nos apegamos al pensamiento de lo colectivo y al élan de la fraternidad, para decir que es en el problema de la composición y de la celebración de las capacidades (de acción, de sentimiento y de pensamiento) que vamos a encontrar el camino a los motivos de vivir juntos.⁹

Subjetividad y autorreflexión

En este punto vale la pena preguntarse por el lugar que ocupa el individuo, en un contexto que más bien pareciera ser un marasmo incontrolable de hechos, sentimientos y emociones. De ser así, el individuo se encontraría sujeto al devenir del entorno, como un títere que no posee el más mínimo control sobre su propia existencia. De hecho, entre las víctimas de la violencia, la capacidad humana de tener control sobre el propio entorno (cfr. Nussbaum, 2007) aparece como ausente en muchos de sus discursos, denotando su incapacidad

⁹ Hasta aquí el texto es una reproducción parcial del artículo “Sobre la tristeza de vivir con miedo a cuestras: memoria, violencia y porvenir”. Se trata del numeral 4 “El problema de vivir juntos”. El artículo que desarrolla *in extenso* la argumentación precedente aparecerá en la *Revista Palabra Clave* de la Universidad de La Sabana en su edición de abril del 2015.

de retomar el pasado —cruel e injusto— y establecer una misma línea entre este, el presente —signado por las dificultades y la falta de oportunidades— y el futuro —incierto en el mejor de los casos—.

El camino hacia el vivir juntos que se mencionó anteriormente, implica el ser capaz de establecer una misma línea en la historia de las personas y de los pueblos, una línea que dé cuenta de la historia de unos y otros, de los hechos que constituyen su presente, de la forma en que vivencian ese presente desde la cotidianidad y del futuro en el que se conjugan sus aspiraciones, metas y deseos. Una cotidianidad que en ocasiones resulta incierta y oscura, como es el caso de quienes han sufrido un hecho de violencia, para quienes suele presentarse una ruptura en tal lógica de vida. Así, se requiere romper el desarraigo y escribir una historia que conjugue pasado, presente y futuro (cfr. Lacroix, 2004). Deberíamos entonces preguntarnos por cuáles son las posibilidades reales de vivir juntos, máxime a partir de nuestra hipótesis, la cual apunta a la reproducción del resentimiento y el dolor en la cotidianidad. En efecto, el tipo de dolor que solo puede propiciar la violencia, implica para el individuo el abandono de su comunidad, así como la ruptura con su historia, su identidad y consigo mismo.

Es a partir de la pérdida de control sobre su vida y su entorno que se comienza a reconstruir la identidad y la vida misma, la cual resulta ser solo un pálido reflejo del individuo. Si la construcción de lazos sociales se fundamenta en una imagen deteriorada de quienes pretenden apostarle a la idea de vivir juntos, el resultado de la convivencia en tal comunidad estará atravesado por el dolor, el menosprecio y la revictimización. Se hace indispensable entonces volcarnos hacia la reconstrucción del individuo y su subjetividad, antes del establecimiento de lazos sociales e intersubjetivos que posibiliten la idea republicana de vivir juntos. Se requiere reconstruir la subjetividad de manera que se posibilite el desarrollo de las capacidades (de acción, de sentimiento y de pensamiento), en contraposición a la profunda tristeza derivada del dolor y la desesperanza fruto de pérdida de control sobre

las propias vidas; de otra manera, la represión de las aspiraciones personales conllevaría el afianzamiento del sufrimiento propio, el trastorno de estrés postraumático y la imposibilidad de vivir en comunidad.

La comprensión del mundo interno del individuo nos brinda una mayor proximidad a su realidad y a la de la comunidad a la que pertenece. Una realidad que es producto tanto del mundo interno del individuo, como de las relaciones intersubjetivas que teje con el resto de la comunidad. Ahora bien, el afianzamiento de las capacidades a partir de la reflexión y la transformación de ese mundo interno, es también una apuesta por la transformación de la historia de dolor, que ha dejado de ser individual para convertirse en colectiva, aun para convertirse en una sumatoria de historias individuales de dolor cuyos propietarios no dialogan y, por lo tanto, no logran construir una vida en comunidad.

Subjetividad e intersubjetividad

Las subjetividades son la manifestación del mundo interno del individuo, un mundo que ha sido forjado por una serie de condiciones externas que hacen parte de la cotidianidad propia de la comunidad en la que el individuo se desenvuelve. De igual manera, la historia propia de cada quien moldea la manera en que se construye su autoconcepto y cómo establece relaciones con sus congéneres. Luego, es a partir de la experiencia intersubjetiva que se moldean los referentes con base en los cuales se construye la vida en comunidad. La experiencia intersubjetiva involucra las prácticas, las formas de comunicación y los mecanismos de ejercicio del poder propios de una comunidad en particular, los cuales se plantean en una relación dialéctica a partir de la cual individuo y comunidad, subjetividades e intersubjetividad, se condicionan mutuamente (cfr. Kleinman y Fitz-Henry, 2007). La experiencia es a la vez producto de la manera en que percibimos nuestra realidad a partir de los sentidos, y base de las interacciones sociales que se plantean en el contexto más cercano. De la misma manera, son esas interacciones las encargadas de

proporcionar al individuo información para comprender y percibir su mundo, reconfigurándolo y resignificándolo: “La experiencia entonces tiene tanto que ver con las realidades colectivas como con las traducciones y transformaciones individuales de esas realidades. Siempre es al mismo tiempo social y subjetivo, colectivo e individual” (Kleinnman y Fitz-Henry, 2007, p. 53).

Ahora bien, una historia fragmentada, la que no permite la continuidad en la construcción de la identidad, conlleva el *desarraigo del sí mismo* (cfr. Atkins, 2005); es decir, no solamente se pierde la comprensión de los sentidos y significados que cimientan la subjetividad y el autoconcepto del individuo, sino que a la vez se pierden las raíces que hacen de ese individuo parte de una comunidad; este pierde el centro de sí mismo. Y es allí cuando nos encontramos con un individuo limitado, incapaz, con pérdida de control sobre sus derechos, sobre su vida, sus emociones, e incluso sobre sí mismo; es un individuo desarraigado, con urgencia de reconstruir su autoimagen, bajo la implacable presencia de la memoria.

Subjetividades en un contexto violento

Retomando nuestro argumento inicial, resultaría fácil pensar que ante la implacable y aterradora presencia de la violencia, la respuesta natural del individuo debería ser la desesperanza y el abandono de sí mismo. Si cuando no hay nada que perder, se tiene la potestad de hacer lo que se quiera con los demás, cuando no tengo control sobre mi vida, estaría cediendo a los demás la potestad de que hagan lo que quieran conmigo. Quienes han tenido que vivir en un contexto de violencia, tienden a naturalizar los hechos victimizantes que hacen parte de su entorno y que determinan las subjetividades del individuo; es decir, la forma en que entienden y significan el mundo. De la misma manera, esas subjetividades determinarán la forma en que se relacionan con las demás personas, lo que equivaldría a decir que las relaciones intersubjetivas estarían marcadas por los significados que, fruto de la violencia, determinan la construcción del mundo social.

Así, si el mundo interno de estos individuos se encuentra determinado por un marasmo incontrolable de hechos, sentimientos y emociones signados por el dolor, el miedo, el resentimiento, la frustración y la tristeza, las relaciones intersubjetivas reflejarán tal estado emocional propio de los trastornos por estrés postraumático, e incluso conducentes a la neurosis colectiva. Es decir, tales emociones conducen a la generalización de la tristeza, a la tristeza colectiva. Cortina (2011), a partir de Spinoza, diferencia las emociones en *afectos tristes* y *afectos alegres*, afectos que provienen del mundo interno del individuo y que pueden o bien inmovilizar y destruir al ser humano en el primer caso, o bien potenciar sus acciones, las cuales se manifiestan incluso en su cuerpo y en su capacidad creativa y transformadora en el segundo caso. Necesitamos transformar los afectos tristes en afectos alegres, encontrar una alternativa a la tristeza colectiva.

Experimentación colectiva y redes

¿Sentirse afín a la experimentación no es ya una declaración sobre toda negativa a resguardarse tras de rostros identificables, cristalizados, definitivos? El tema de la experimentación es muy particular, en el sentido de que deja ver la cuestión de qué comportamientos nuevos prevalecen sobre los existentes actuales o históricos. Ubicar de pronto la investigación en ese terreno puede llenarnos de sorpresas, en cuanto deja admitir preguntas del tipo: ¿quién?, ¿cómo?, ¿cuándo?, ¿dónde?, las cuales traducidas al ámbito de la vida práctica se convierten en preguntas acerca de quién (es) experimenta (n), cómo, dónde, de qué manera... *Horizonte experimental*: a través de este se ahonda en algo más que los ejercicios individuales aislados de seres autistas reservados demasiado a menudo a sí mismos. Al mirar hacia el propio interior uno puede percatarse de las consecuencias visibles de tomarse como objeto de cuidado, esto es, puede uno verse 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”? “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. Pero no tiene por qué ser definitiva. Como vimos, a fuerza de seguir la hipótesis de la experimentación colectiva es posible encontrarse en la situación de buscar situaciones, personajes, escenas, obras, comportamientos, etc., bajo las que se hallan líneas de descomposición de la identidad, de los patrones sociales de conducta, etc. 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 devenir. Es la ambición de transformación inmanente a la organización social la que habría de intentar ver en las diversas formas de actuar, de sentir, de pensar sabiendo que “experimentar [...] 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).

¿Cómo estar decepcionado y al mismo tiempo profundamente enamorado de la Vida? Con la idea de que la Vida y el Devenir van necesariamente juntos se puede sufrir de una horrible y extraña asfixia: la que produce sentir que cada ocurrencia real o eventualidad posible no atiende más que a los efectos de fuerzas exteriores brutales e indomables al mismo tiempo. Como vimos, el Devenir sería el concepto de una especie de fuerza de imaginar o fuerza salvaje de producción presente en las cosas mismas. Fuerza que nos deja, al parecer, sin mayores oportunidades de decidir quiénes ser y cómo

construirnos dignamente. Pero no solo es la asfixia de esa idea la que nos preocupa. Soledad y desamparo, angustia y exagerado amor por la nada y el vacío acompañan tanta falta de aire y desesperanza.

Presionados con la impresión de que el Devenir comanda cada paso, hemos debido considerar la posibilidad de realizar esfuerzos adicionales. Nos parece realmente inevitable, justo en el instante de la afirmación de la Vida como fondo de cada cosa y del Devenir como su principio, proponer la pregunta de si en la exasperación de una existencia *monstruosa* habría, no obstante, lugar para trazar el camino de una comprensión que haga posible vivir en condiciones cuando menos interesantes.

Didácticas de la memoria y de la paz

Porque *¿qué es lo que somos?* y *¿qué es lo que queremos?*, son interrogantes que nos conducen a pensarnos, a cuestionar la inercia de nuestras rutinas, de nuestros —por qué no— sueños medio automáticos y de —también por qué no— nuestras memorias. Rutinas en las que inevitablemente vivimos sumergidos. Si sobrevivir ha sido siempre nuestra consigna como especie, debemos decir que nuestra época es elocuente al respecto. Y elocuente porque nuestra moderna sociedad la ha proclamado abiertamente, ya no solo subrepticamente, bajo el ropaje de la moral humanitaria sostenida por el Estado, sino franca y abiertamente en el cinismo de lemas publicitarios que pregonan la introspección y el hedonismo como las únicas verdades triunfantes de nuestra era. De hecho, la también franca y abierta claudicación del Estado, supuesto representante y garante del interés público, frente al capital (Anderson, 1999), y la incuestionable subordinación de la vida pública a las lógicas de la productividad y el interés privado, exhiben con contundencia el imbatible triunfo del egoísmo sobre todos los demás valores, los cuales ahora cada vez más aparecen como obstáculo para su imparable progreso. Y es que, sin ánimo fatalista alguno, es evidente para todos que nuestra vida cotidiana se halla sometida con fuerza creciente al supremo lema de la eficiencia y la

rentabilidad, y estas dejan poco o nulo espacio a la autodeterminación del tiempo. El mercado, que hoy surge como la solución a todos los problemas sociales, y por lo tanto como el *motor de la historia*, copa —con sus lógicas de producción y consumo masivos— progresivamente todos los intersticios de nuestra existencia, convirtiendo la *libertad* conquistada por generaciones anteriores sobre gobiernos despóticos y regímenes abiertamente opresores, en nuevas formas anónimas e impersonales —y por la tanto más contundentes— de *esclavitud* y *subordinación*.

Lo anterior porque si algo queremos afirmar, es precisamente que lo que somos, y especialmente lo que somos *hoy*, está lejos de estar escrito en una nuestra *supuesta* naturaleza. No sé si nacemos con este insaciable apetito por el placer y la satisfacción de las necesidades, pero probablemente esta carga biológica con la que venimos al mundo —*hedonismo primario* (Freud, [1929] 1992)— no sea determinante, comparada con el cúmulo de ideas y razonamientos del que somos capaces como especie, cúmulo que ha hecho posible este complejo universo que llamamos *civilización*. Y si acordamos en llamar *cultura* a todo aquello que se deriva de nuestros complejos fenómenos mentales —por oposición a la *naturaleza* de nuestra existencia biológica—, si algo podemos decir es que ella, la *cultura*, es precisamente nuestra *naturaleza*, es decir, paradójicamente, somos *por naturaleza seres culturales*. Esto equivale a decir que lo que somos capaces de aprender es tanto, que en un punto de nuestra historia natural dimos un salto cualitativo que nos permitió orientar nuestras conductas, ya no por la ciega necesidad biológica, sino incluso por la forma en que la interpretamos y nos la representamos, otorgándole sentido a la existencia para convertirla en *vida* (Elías, 1994). De este modo, al estar precisamente sumergidos en las redes de convenciones lingüísticas, razonamientos, nociones y *sentidos* de las comunidades de las que hacemos parte, podríamos pensar entonces que el fenómeno humano, el de la *vida pensante*, llega a representar algo fundamentalmente *distinto* y *sui generis* frente al curso evolutivo del universo, haciendo de nuestra *naturaleza*

un algo *abierto*, no fijo ni determinado, sino especialmente *moldeable, escribible* y fuertemente atado a nuestras particulares circunstancias de vida. Entonces, podríamos pensar que nuestra faceta *rutinaria* y *costumbrista* trasciende la mera superficialidad de nuestros más esenciales hábitos de supervivencia, y llega a los ámbitos más recónditos de nuestras razones para valorar la *vida* —¿alegría?, ¿bienaventuranza?— y de nuestra lógica y maneras de procurarnos su más fundamental preservación. No habría tampoco en nosotros entonces algo parecido a un *ciego* instinto de supervivencia que no pasase, ya en su misma *inmediatez* y *espontaneidad*, por el tamiz de nuestras más profundas convicciones sobre el mundo y sobre nosotros en él, aunque claramente no nos percatemos de ello. No somos animales.

Por ello es que podemos decir que conocer el *mundo*, las costumbres, problemas y realidades propios y ajenos, es también conocernos un poco más a nosotros mismos, ya que desde niños la *sociedad* y el cúmulo de significados que nos hereda y nos inculca, cincela indeleblemente, a través de familia, amigos e instituciones, en nosotros su preconcebido libreto sobre nuestras propias vidas, forjando las más fundamentales e innegociables bases de nuestro carácter vital. No todo el tiempo estamos razonando todo de nuevo y respondiendo las preguntas más fundamentales de la existencia humana. Las generaciones anteriores se encargan de ello y constituyen de hecho un *acervo* de razonamiento, conocimiento y representaciones que le es administrado a cada subsecuente generación, en un proceso de reproducción de la cultura que se estudia de hecho bajo el nombre de *socialización* (Parsons, [1951] 1999).

Pero tampoco es cierto que la cultura nos haga *completamente* seres libres y racionales. De hecho, es ese mismo libreto cultural el que, paradójicamente, liberándonos de la obtusa biología a la hora de determinar nuestras vidas, puede sumergirnos en un nuevo régimen de subordinación, y es el cultural, el cual puede anclarnos abnegadamente a nuestra *idiosincrasia* y cerrarnos los horizontes mentales hacia otras formas de comprender el mundo, tiranía no menos opresiva por sutil y velada. Es por ello que el

dogmatismo, religioso, político, cultural, ideológico, representa en nosotros un riesgo siempre a la mano, soberbia cultural si se quiere, cuya mayor amenaza reside en que *naturaliza* las convenciones y nociones sociales, todo lo que es —inconsciente— invento del hombre, atribuyéndoles existencia intemporal y convirtiéndolas irreflexivamente en *esencias*, obnubilando así nuestra comprensión de ellas como *constructos*. No es cómodo cuestionar nuestras certezas más vitales, nuestras definiciones incorporadas sobre el mundo y la vida, cuya solidez hace posible la regular cotidianidad y cuyo cuestionamiento permanente nos imposibilitaría la reiteración de rutinas en pro de la conquista de nuestros sueños. Y es precisamente por ello que con frecuencia solemos refugiarnos, más inconsciente que conscientemente, en esas certidumbres existenciales, adoptándolas como baluarte último de nuestra perspectiva de la vida y de nuestra propia valía personal-*identidad*, incurriendo de ese modo en su defensa a ultranza.

Por lo tanto, lo que somos y lo que queremos apunta también a nuestra sociedad, a nuestras particulares coordenadas en el tiempo y el espacio humanos, a la progresiva y necesaria profundización en aquellas de nuestras circunstancias que en gran medida nos han hecho también ser lo que somos y querer lo que queremos. Y si la sociedad moderna exhibe con elocuencia — como lo mencionamos anteriormente— el egoísmo como el último de todos los valores — y la consecuente subordinación de la solidaridad democrática a los objetivos de la *prosperidad general*—, nuestra nación en particular porta, como lo mencionamos anteriormente, las huellas de una (s) violencia (s) sin nombre, más que bicentenarias y sin duda engendradoras de unas actitudes encarnadas que terminan por reproducirse *mecánicamente*, pese a nuestra enorme capacidad de razón, aprendizaje y creación. La triste coincidencia de estos y otros procesos en nuestra desangrada historia patria, por más incluso que la ignoremos flagrantemente, la portamos contundentemente en nuestras espaldas, convirtiéndonos en parte del proceso de desangre, *memoria inconsciente* si se quiere, que configura subrepticamente nuestra

subjetividad y deja poco o nulo margen a la libertad de nuestro *natural* albedrío.

Y si *ser sujeto* es también en alta medida *estar sujeto*, hacer parte de unas redes de sentido que enmarcan y engendran nuestras concepciones del mundo y nuestras actitudes predominantes, en Colombia, como venimos diciendo, hemos heredado de nuestra sangrienta historia esta, si se quiere, *subjetividad violenta y narcisista* de la que quizás irreflexivamente participamos, y que ha encontrado suelo propicio de germinación en el contemporáneo escenario de un capitalismo desregulado y salvaje, cuyo apetito amenaza los más esenciales requisitos ecológicos y sociales de la existencia humana. Así, y también sin ánimo de generalizar un pesimismo enfermizo sobre nosotros mismos, proponemos aquí que la construcción de un sentido de patria sobre las bases exclusivas del *progreso* y la virtud del trabajo y el sacrificio, sin contrapesos más comunitaristas de *compasión* y ayuda mutua, ha sido uno de los factores que, sumado a la irreflexiva admiración hacia la cultura del colonizador y el desprecio por lo autóctono en la génesis de nuestra cultura mestiza, ha forjado una actitud que, a pesar de la ingente variabilidad de nuestras personalidades, compartimos en la medida en que heredamos esta tierra a la que llamamos *patria*. Y ello, con alguna probabilidad, tiene algún peso en la comprensión de la recurrencia de nuestras violencias y en el carácter insistente y cada vez más aberrante de nuestras ignominias.

Cultura de la violencia

Hay quienes afirman que un pueblo tiene los gobernantes que se merece, que ellos reflejan sus virtudes. Pero, claramente a la luz de lo que hemos afirmado, esta consabida *verdad de cuño* puede ser cuestionada. Si bien es cierto que, al ser seres culturales, encarnamos las representaciones y los valores de la sociedad en la que fuimos gestados, también es cierto que la cultura no es algo estático y prefijado de una vez y para siempre (García Canclini, 2001). De hecho, cuando una cultura adopta explícitamente la actitud hermética

y conservadora a ultranza de no dejarse permear por los cambios y por los nuevos entornos, para pasar a asumir nuevos contornos, se anquilosa y se *musealiza*, limitando su eficiencia socializadora al mero exotismo y *folclorismo* que tan servilmente se presta para la explotación económica. Y ello porque la cultura es fundamentalmente algo vivo, en evolución permanente, exhibiendo aquel cambio que es a la vez conservación y novedad —*evolución*— y que les permite seguir teniendo sentido a sus miembros, a pesar del hoy incesante cambio de circunstancias y mentalidades.

Y si la hegemonía de la ética basada en el lema de que *el fin justifica los medios* —que tan ingentemente ha alimentado nuestra guerra y nuestra cultura—, la hallamos tristemente corroborada tanto en nuestra élite gobernante como en nuestra cotidianidad como *pueblo*, claramente tenemos que dejar de concebir esta poco feliz coincidencia como la pretendida *esencia* de nuestra *colombianidad*, y comenzar a pensarla como algo que hemos *aprendido* a ser, como algo *devenido*, como algo que se ha reforzado por medio de ejemplos aquí y allá, los cuales terminan ratificando ante la sociedad la validez de aquel lema que finalmente se convierte en consigna y criterio fundamental de la ética. Es decir, la recurrencia de nuestras inclemencias frente al Otro —en toda la descarnada variedad de su repertorio—, vista desde esta orilla, está lejos de ser una supuesta estructura invariable de nuestra idiosincrasia, y se nos ofrece más bien como una encrucijada histórica en la que nuestra cultura se halla, y encrucijada que termina por *naturalizarse* ante nuestra mirada y presentarse como una celda sin salida de nuestra subjetividad nacional.

Y no solo nacional, sino que tal supuesto *egoísmo innato* no solo aparece hoy como patrimonio patrio exclusivo, sino como invariable verdad antropológica que pretende fundar una *economía realista* (neoliberal), en tanto *libre* de interferencias ideológicas que enmascaren ese *instinto* con los velos románticos e ilusorios de la *bondad natural humana* y que obstaculicen el final triunfo de un orden cuya incuestionable justicia se proyecta asentada en la irrefutable competencia (Anderson, 1999). De este modo, este individualismo egoísta hoy

también es francamente predicado como verdad antropológica desde diversas instancias de credibilidad y poder que subrepticamente permean nuestra mentalidad, y más enfáticamente si se reitera y ratifican en múltiples escenarios de la vida social. Y al encarnarse, un discurso se vuelve indudablemente actitud y visión del mundo, *realidad* si se quiere, que se reproducirá automáticamente en la *espontaneidad* del cotidiano, encontrando paradójicamente sus evidencias en sí misma. Es por ello que podemos decir con contundencia que no es solo que *tengamos* los gobernantes que nos *merecemos*, sino que han sido también ellos quienes nos han enseñado a ser *como somos*, círculo vicioso y espiral cultural en la que nuestros *vicios públicos* simultáneamente reflejan y adiestran —con la sutil elocuencia del ejemplo— nuestros *vicios privados*. Nuestras élites exhiben, es cierto, pero también practican y predicán.

Y es allí donde, entonces, las didácticas de la memoria y de la paz que este país tanto requiere, deben a la vez recordarnos y enseñarnos —o viceversa—, que la enrevesada historia de nuestra sociedad, más que una recalentada sucesión de tragedias que no representa hoy nada más que un saber que nos es *externo* —*cultura general*—, y que poco o nada nos dice a nuestra ardua actualidad, es también un reflejo turbio de lo que sin saber heredamos y de lo que somos frecuentemente cómplices inconscientes. Ello, en cierta medida, equivale a decir que estás didácticas deben concebirse para que puedan *reconciliarnos con la historia*, hacernos reconocer a la vez ajenos e insertos en ella. Y *reconciliarnos con la historia* no implica necesariamente adentrarnos en lo recóndito de nuestros siglos pasados, de manera tal que entre más distante apunte la anécdota, más profundamente enraizada estará la *conciencia histórica*. Lejos de ello. Por el contrario, una genuina conciencia histórica, plural y pertinente, se planteará sin duda el presente no como inevitable, sino como *accidente*, no *fortuito*, pero tampoco *necesario*, conciencia esta que sabrá reconocer la densa sucesión de eventos que desemboca en la coyuntura, pero también podrá identificar las posibilidades latentes e imprevistas inscritas en ella.

Nuestro presente, por más oscuro que se ofrezca, está sin duda, dicen, preñado de futuro. La cada vez más indignada reacción —mediática e informática— a nuestras aún rampantes corrupción, discriminación y a los variados mecanismos de segregación; la multiplicación de las instancias de interlocución desde el púlpito y el altar hacia los medios y las redes sociales; el surgimiento de víctimas que, a pesar de haber sufrido las más ignominiosas violencias, apuestan por la paz y la reconciliación; la visibilización de formas de resistencia endógenas por parte de poblaciones *indefensas* frente al fuego cruzado de los grupos armados (Grupo de Memoria Histórica, 2012, pp. 359-395), y el surgimiento a partir de ellas de formas organizativas estables y de alta participación (Grupo de Memoria Histórica, 2014); la multiplicación de referentes identitarios —culturales, subculturales, religiosos— de hecho, que puede invitarnos a pensar una forma más abstracta de ser país y con ello, quizás, a ser más tolerantes (Arboleda Mora, 2011); estos y otros escenarios nos invitan a comprender los densos hilos de nuestra historia, que nos han conducido a *devenir* lo que somos, y simultáneamente las posibilidades de *ser de otra manera*. Estos y otros escenarios que pueden invitar a imaginar aquellas didácticas de la memoria y de la paz que sepan navegar entre el vaivén de la necesaria sensibilización frente a nuestra tragedia —algunas veces requerida *terapia de shock*, si se quiere, para combatir la amnesia consumista que nos invade—, pero también a través del fatalismo supuestamente *realista* que se niega a ver posibilidades de futuro —al considerar esas posibilidades como meros sofismas de distracción de una *realidad* considerada *innegable*—, y que son sin duda imprescindibles para construir redes genuinas de cooperación y de *alegría*, y para buscar nuevas tierras para nuestros desterrados sueños.

La discusión académica como una estrategia didáctica que orienta el trabajo en torno al posconflicto, la reconciliación y la paz

La Universidad colombiana, desde su compromiso social, manifestado en algunas instituciones en su misión, tiene una responsabilidad con la violencia y la guerra que vive el país. En este sentido, la Academia debe estar dispuesta a asumir retos y desafíos que lleven a una universidad que piense en una educación para el posconflicto, la reconciliación y la paz.

Algunas entidades gubernamentales en el país han reconocido este compromiso social y han realizado propuestas claras que comprometen directamente a las instituciones educativas. Es el caso del Grupo de Memoria Histórica (GMH),¹⁰ que en el informe *¡Basta ya!* (2012) expresa un conjunto de recomendaciones de política pública con el fin de consolidar condiciones sociales y políticas que reconozcan y dignifiquen a las víctimas, buscando los caminos hacia la paz y la reconciliación social. Estas propuestas están orientadas a la realización plena de los derechos a la verdad, la justicia, la reparación y las garantías de no repetición.

Entre las recomendaciones asociadas a esas garantías de no repetición, entendidas como “las medidas que el estado debe adoptar para que las víctimas no vuelvan a ser objeto de violaciones de sus derechos” (Grupo de Memoria Histórica, 2013, p. 401), y que atienden a un compromiso directo sobre las instituciones educativas, encontramos:

- Recomendar, entre otros, a los centros educativos y a la Academia integrar en sus programas y acciones los informes de esclarecimiento histórico — producidos por el GMH, el Centro Nacional de Memoria

¹⁰ Este grupo en sus inicios estuvo adscrito a la Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación (CNRR) y ahora hace parte del Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH). Ha producido alrededor de 24 informes públicos de memoria histórica desde el 2008, en torno a las memorias de las víctimas y de sus comunidades en el conflicto armado en Colombia (cfr. <http://www.centrode-memoriahistorica.gov.co>).

Histórica, organizaciones no gubernamentales, centros de pensamiento y Academia— en los currículos y proyectos pedagógicos.

- Recomendar, entre otros, a los centros educativos y a la Academia, integrar en sus programas y acciones capacitación en resolución no violenta de conflictos y competencias de mediación (Grupo de Memoria Histórica, 2012, p. 202).

Encontramos entonces evidencias de que la paz se puede orientar desde la universidad, para lo cual se deben plantear tareas en función de soluciones *civilizadas* a la reconciliación y la paz. Importa reconocer todos los ambientes con que cuenta este tipo de institución para hacer visibles y reales tales tareas. En palabras de Papaccini, al referirse a la vinculación de la universidad en los temas de conflicto, guerra y paz, “[...] la formación científica, el trabajo interdisciplinario y el patrimonio cultural y ético ponen a la universidad en una condición privilegiada” (2001, p. 228). Esto indica que en la universidad existen muchos frentes desde los cuales se puede abordar el compromiso social con la paz.

La Universidad de La Salle, en particular, reconoce este compromiso social y lo hace evidente en varios momentos. Es así como en su Proyecto Educativo Universitario Lasallista (PEUL) (2007), dentro de los procesos articuladores de la praxis universitaria, propende a *una formación integral para el desarrollo humano que implique el mejoramiento de las condiciones de vida de todos como condición para la justicia y la paz* (p. 15). En este marco, la opción ética está centrada en la dignidad como referente, lo que implica una continua reflexión sobre lo humano, la historia y la sociedad. Asimismo, la Universidad asume un compromiso con una sociedad más democrática y justa, en donde la democratización de la sociedad implica:

La ampliación de oportunidades tanto para las mayorías, como el reconocimiento de la pluralidad y los derechos de las minorías, y la

posibilidad de incremento y ampliación de las potencialidades del ciudadano. (Universidad de La Salle, 2007, p. 16)

En el discurso académico, Gómez invita a que “[...] en nuestros corazones y mentes se anide la esperanza de que es posible alcanzar la paz y, que una vez interiorizada, podamos transmitir la fuerza que emana de una convicción profunda que llegue a tocar los corazones de quienes constituyen nuestro entorno y que tienen sed de vivir un país distinto donde las oportunidades y las posibilidades existan para todos” (2013, p. 15).

Asimismo, en la Universidad de La Salle, las escuelas de pensamiento, vistas como un escenario posible para la producción de conocimiento con sentido social, se han convertido, desde la identificación de algunas problemáticas, en un espacio que contribuye intencionadamente con el anhelo de la paz y la reconciliación social. Inmerso en dichas escuelas, el grupo que aborda la problemática “Asentamientos Humanos, Narrativas Socioculturales y Memoria Histórica”, enmarcado en el compromiso social de la Universidad de La Salle, ha decidido como estrategia didáctica iniciar una discusión académica relacionada con el conflicto armado en Colombia. Los ejes que han configurado la discusión se centran en el trabajo interdisciplinario y la precisión terminológica, considerados como tareas que la Academia puede integrar para materializar el horizonte institucional con sensibilidad social y contribuir a la solución de la densa problemática de un país: Colombia.

Como mediación para hacer posible la discusión, se ha desarrollado un curso electivo para estudiantes de diversos programas, con la participación de todo el grupo que conforma la problemática. Atendiendo a las propuestas del Grupo de Memoria Histórica, de incluir los informes de esclarecimiento histórico, se ha relacionado dentro de la bibliografía del curso el informe *¡Basta ya!*¹¹ En el marco de este espacio académico, el trabajo interdisciplinario ha

¹¹ Es de aclarar que este informe hace parte de los libros generales del canon de la Universidad de La Salle (ver http://www.lasalle.edu.co/wps/portal/Home/Estudiantes/promocion_apoyo_estudiantil/canon).

permitido comprender y explicar el origen y las modalidades de violencia que sufre el país, desde la pobreza y carencia de medios como una estrategia de supervivencia. Una de las sesiones, por ejemplo, estuvo dedicada a discutir cómo ha sido el desarrollo de algunas zonas rurales del país afectadas por el conflicto armado y que no poseen servicios básicos, como por ejemplo energía eléctrica, y se obtuvieron conclusiones interesantes que van desde la responsabilidad del Estado hasta el análisis de las soluciones que han nacido de la Academia a estas situaciones. También hallamos que resulta necesario que los y las estudiantes reflexionen en torno a lo que significa ser ciudadano y ciudadana, particularmente en cuanto al reconocimiento como parte de una sociedad en conflicto y por tanto responsables de sus conciudadanos. La reflexión de la situación de los otros pretendió generar empatía a partir del reconocimiento de la igual dignidad humana y por tanto fortalecer los lazos sociales mediante los cuales estos jóvenes se insertan en la sociedad. Y por otra parte, la creación de juicio moral, el uso de dilemas y debates conducen a la autorreflexión, proceso que permite la transformación de las propias subjetividades, así como modificar las relaciones intersubjetivas que constituyen el campo social.

La precisión terminológica y precisión conceptual de nociones como las de *guerra, violencia, poder, inclusión social, sociedad civil, memoria histórica*, se ha abordado desde el planteamiento de los objetivos del curso electivo, encaminados a:

- Discutir, desde los aportes individuales y colectivos, en torno a la relación entre memoria e historia, tomando como base una parte del informe *¡Basta ya!*, relacionado con el conflicto armado en Colombia.
- Plantear de forma crítica preguntas y establecer diálogos entre nuestras condiciones de vida y las realidades en las cuales nos desenvolvemos, para ampliar nuestras comprensiones.
- Sustentar crítica, sólida, respetuosa y coherentemente, frente a situaciones divergentes, nuestras comprensiones de las realidades, para

alcanzar el entendimiento con otros. (Departamento de Formación Lasallista, 2011, p. 11)

La estrategia didáctica (pedagógica) incluyó en el desarrollo del curso sesiones presenciales y virtuales. En lo presencial, se abordaron discusiones conjuntas —entre estudiantes y profesores de varias disciplinas— con intervenciones protocolarias y exposiciones cortas. Las temáticas abordadas incluyeron: la historia de las luchas y las luchas por la historia; las masacres en Colombia como ejercicio de la memoria; memoria y presente; las memorias del conflicto y la reconciliación en Colombia; la memoria de la historia y la palabra transformadora en 1984 de George Orwell; los riesgos de la memoria: entre el olvido y la victimización, y la cobertura del servicio de energía eléctrica como mejora de las condiciones de vida de los habitantes de regiones colombianas y su impacto en el conflicto sociopolítico del país.

En el trabajo virtual se desarrollaron foros de discusión. Este espacio fue considerado dentro de la estrategia como un medio adecuado para deliberar tranquilamente y construir conocimiento desde los aportes individuales y grupales. En lo individual, se trabajó a través de la formulación de preguntas y reflexiones basadas en lecturas de documentos seleccionados, y lo grupal desde debates argumentados, que dieron lugar a la formulación de preguntas y respuestas consensuadas. Como productos, los estudiantes generaron documentos escritos atendiendo a la formulación y respuestas a preguntas construidas y sustentadas desde las lecturas propuestas. A continuación se muestra un aparte de los productos escritos por los estudiantes dentro del desarrollo del curso:

Pregunta: ¿la toma de las calles por parte de un pueblo víctima del conflicto se puede ver como un acto de rebeldía y valentía o simplemente como un reto a los victimarios?

Postura del equipo de trabajo que formula la pregunta: durante el desarrollo teórico del texto, se puede observar que a medida que se muestran los casos más violentos que han ocurrido a lo largo de la historia colombiana, también se muestran los casos más valientes por parte de las víctimas a la hora de proteger y mantener sus familias y su comunidad. Por lo tanto, es de gran relevancia tener en cuenta las acciones que la comunidad ha realizado para poder proteger su comunidad y dejar de ser víctimas de hechos violentos que dejan secuelas imborrables en sus memorias.

Respuesta del equipo de trabajo al que se le formula la pregunta: es un acto de valentía y valor donde el pueblo se levanta a hacer un llamado al orden y al respeto de los derechos fundamentales donde prima la libertad de expresión y un mundo sin violencia, dejando en claro que no se necesita utilizar los mismos mecanismos del opresor para ser escuchado ante entidades reguladoras de estos hechos. Definitivamente, lo vemos como un acto de protesta, no necesariamente tiene que ser un acto de rebeldía o un reto contra los opresores. Es una situación en la que con una acción tan clara, pública y potente como es quedarse en las calles y no sucumbir a los victimarios, se resiste y afianzan esa confianza colectiva. Esto claramente es un rechazo frente a todo acto de opresión y mandato porque simplemente no necesitan decir nada, no necesitan llegar a hacer lo que han hecho con ellos. Solo tienen ese grito de indignación hecho acción que dice “estamos aquí, este es nuestro territorio y no tienen derecho sobre él”.

En este ambiente de trabajo interdisciplinario, el estudiante se convirtió en centro del proceso, asumiendo el compromiso de aprender con los otros. El profesor, a su vez, desempeñó el lugar de planeador, orientador de procesos y dinamizador entre las posibilidades de interacción provocadas por la discusión en torno a una problemática cercana: la violencia en Colombia.

La discusión académica así llevada, en el interior de la Universidad de La Salle, hace parte de una reflexión sistemática que aporta al trabajo por la paz de Colombia, sin desconocer que existen muchos otros ejes desde los cuales se abordan tareas comprometidas con la paz y la reconciliación social, como es el caso de la investigación.

Articulación de las líneas de investigación de la Universidad de La Salle con el proceso de construcción de la memoria

La Universidad de La Salle, como institución de educación superior en Colombia, ha sido testigo de la influencia que ha tenido el conflicto armado en la evolución del país en los últimos cincuenta años, y a través de sus diferentes facultades, ha venido realizando aportes en distintos temas que buscan mejorar las condiciones de vida de cada uno de los habitantes en el territorio nacional. Por ser una institución universitaria, la mayoría de su población son jóvenes, los cuales no han vivido importantes eventos de la historia del país, que es necesario conocer para construir la memoria, entendiendo a esta como uno de los elementos centrales de la construcción de la identidad personal (Castro, 2007).

El conflicto armado en Colombia y la crisis social de los últimos cincuenta años han influido en todos los sectores del país, en todos los estratos sociales y en todas las actividades económicas. El desarrollo tecnológico ha sido uno de los más afectados, y esto es en gran parte responsabilidad de la baja inversión en ciencia y tecnología en Colombia, justificada por las necesidades de inversión en defensa y seguridad nacional. Según Giha (1999), existe una relación negativa entre el gasto militar y los indicadores de desarrollo económico y social, ya que si bien este gasto constituye una estrategia necesaria para el sistema capitalista, tiene un impacto adverso en la tasa de crecimiento, específicamente porque conlleva menores niveles de inversión. El primer paso para aumentar las competencias en ciencia y

tecnología es la formación de personal calificado, y esto en Colombia está en entredicho debido a la baja inversión que se hace en educación.

Desde el PEUL (2007), se ha definido que la Universidad de La Salle *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* (p. 9). Tomando en cuenta la anterior, en el año 2014 se definieron diez líneas de investigación en la Universidad, las cuales tienen como principal objetivo apoyar la construcción de la paz en Colombia y aportar a la consolidación del escenario ideal para el posconflicto, lo cual incluye el proceso de construcción de la memoria. Estas líneas son las siguientes:

- Línea Institucional de Investigación Educación y Cultura
- Línea Institucional de Investigación Memoria y Reconciliación
- Línea Institucional de Investigación Ambiente y Sustentabilidad
- Línea Institucional de Investigación Biodiversidad
- Línea Institucional de Investigación Una Salud: Humana, Animal y del Ecosistema
- Línea Institucional de Investigación Territorio, Equidad y Desarrollo
- Línea Institucional de Investigación Ruralidad y Seguridad Alimentaria
- Línea Institucional de Investigación Gestión, Entorno y Competitividad de las Organizaciones
- Línea Institucional de Investigación Innovación y Tecnología
- Línea Institucional de Investigación Ciudadanía, Ética y Política

Cada línea fue discutida por un grupo multidisciplinar, lo cual garantiza su cobertura e inclusión. Pero el éxito del proceso está sujeto a la apropiación de cada una de estas líneas por parte de las diferentes facultades, contando con el apoyo institucional. A continuación, se presentan una serie de comentarios, los cuales permiten entender el estado actual del país en cuanto

a ciencia y tecnología y además analizar el camino que es preciso seguir en la construcción de la memoria, tomando como referencia las líneas de investigación definidas por la Universidad de La Salle y enfocándose en el desarrollo tecnológico y social del país.

Una de las líneas sobre la que se ha venido profundizando es la de Ruralidad y Seguridad Alimentaria. Un alto porcentaje de personas que habitan zonas alejadas de las áreas metropolitanas no tienen acceso a los servicios públicos fundamentales, lo cual origina que su calidad de vida no sea igual a la de aquellos que sí los poseen, y esto origina condiciones desiguales en los procesos educativos, sistemas de salud y alimentación. El trabajo *Petróleo, electricidad, carbón y política en Colombia*, de René de la Pedraja Tomán (1993), menciona lo siguiente:

¿Por qué sigue siendo Latinoamérica una región económicamente subdesarrollada y empobrecida a pesar de la abundancia de recursos naturales de los más diversos tipos con que cuenta? El ejemplo de Colombia, el tercer país más poblado de América Latina, muestra con claridad que la incapacidad de sustituir energía humana y animal por cantidades cada vez mayores de energía derivada mecánicamente, ha sido una de las causas de la pobreza entre los latinoamericanos y ha contribuido, también, a crear el terreno propicio para conflictos recurrentes.

A pesar del potencial de recursos naturales que posee Colombia, existen zonas del país que no tienen servicio de electricidad. Esto se debe a su posición geográfica, condiciones atmosféricas y situación sociopolítica. Debido a la necesidad de alcanzar una cobertura del 100% en la prestación del servicio eléctrico, en 1999 se creó el Instituto de Planificación y Promoción de Soluciones Energéticas para las zonas no interconectadas (IPSE), el cual transformó al Instituto Colombiano de Energía Eléctrica (ICEL). Históricamente, se ha

visto que las zonas donde el conflicto armado ha tenido mayor impacto, presentan deficiencias en el servicio de energía eléctrica, lo cual no indica que este sea un factor decisivo, pero sí puede ayudar a mejorar las condiciones de vida de las personas que se encuentran en estos territorios. Como ejemplo se pueden citar municipios tales como: Bojayá, Guapi, Inírida, Puerto Leguízamo, Mitú, Puerto Carreño, Puerto Merizalde, Timbiquí, Bahía Solano, Vigía del Fuerte, Macarena, Miraflores y Mapiripán, los cuales comparten los dos factores mencionados. Recientemente se dio a conocer la Ley 175 del 2014, por medio de la cual se regula la integración de las energías renovables no convencionales al Sistema Energético Nacional. Esta integración busca llevar energía eléctrica a zonas aisladas en el territorio nacional y mejorar así las condiciones de vida de millones de personas que no tienen igualdad de condiciones para sus procesos de aprendizaje, condiciones de salubridad y alimentación. La continuidad en la prestación del servicio de energía eléctrica ayuda a mejorar las condiciones de operación de centros de salud y escuelas, los cuales son fundamentales para el desarrollo social de cualquier comunidad. La hipótesis inicial que se ha planteado desde los grupos de investigación que abordan este tema es que aumentar la cobertura del servicio de energía eléctrica permite mejorar las condiciones de vida de los habitantes de una región, y esto tiene un alto impacto en el conflicto sociopolítico en el interior del país. A lo largo de la historia del país, se han presentado atentados contra la infraestructura eléctrica, oleoductos y carreteras; por lo general, esto ocurre en zonas rurales, lo que ha disminuido el interés de las empresas por llegar a estas zonas. No tener acceso a los recursos antes mencionados trae como consecuencia también atraso tecnológico a nivel agrícola, siendo este uno de los factores de mayor relevancia para un país como Colombia que basa su economía en este tipo de productos.

En cuanto a innovación y tecnología, Colombia ha venido presentando cambios importantes, aunque es evidente el retraso frente a otros países de la zona que tienen mayor porcentaje de inversión en investigación y desarrollo;

esto se refleja claramente en cifras presentadas por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) en su estudio *Ciencia, Tecnología e Innovación en América Latina y el Caribe* (2010), donde se muestra a Colombia como uno de los países que tiene menor cantidad de investigadores por cada mil habitantes.

En la línea de Territorio, Equidad y Desarrollo, la Universidad de La Salle ha tenido alto impacto, incluso a través de proyectos como Utopía, en el cual se busca capacitar a jóvenes para que trabajen en su propia región y de esta forma convertir los departamentos históricamente con menor generación de recursos por año, en lugares competitivos y de promoción de la equidad social.

La Universidad de La Salle ha fortalecido sus relaciones con empresas de diferentes sectores económicos, entendiendo la responsabilidad social que tienen las instituciones de educación superior en Colombia, buscando generar impacto en diferentes temáticas que son hoy en día de amplia relevancia para el proceso de reconstrucción de país y para el posconflicto; esto ha originado proyectos de gran impacto para las comunidades; un ejemplo es el sistema de generación solar fotovoltaico que se está implementando en el resguardo indígena Calle Santa Rosa, en el departamento del Cauca. Este proyecto cuenta con el apoyo de Colciencias, el BID, IPSE e Isagen, y consiste en brindar energía eléctrica al centro educativo ubicado en esta zona, además de proporcionar un sistema de alumbrado público.

Cada una de las temáticas descritas tiene un antecedente en Colombia de fracasos y éxitos. Se han desarrollado múltiples investigaciones, las cuales han buscado mejorar las condiciones de vida de todas las personas en el territorio nacional. Pero la sostenibilidad de los proyectos ha quedado ciertamente en entredicho por la falta de recursos y el poco compromiso gubernamental. Es el momento histórico para mostrar que se ha aprendido de los errores cometidos en el pasado e iniciar una transformación científica y tecnológica que brinde a todos los residentes en Colombia condiciones favorables para su desarrollo personal y social, lo cual se verá reflejado en una sociedad participativa dispuesta a construir un nuevo país.

Referencias

- Anderson, P. (1999). *Historia y lecciones del neoliberalismo*. Recuperado de http://www.deslinde.org.co/IMG/pdf/Historia_y_lecciones_del_neoliberalismo_Por_Perry_Anderson.pdf
- Arboleda Mora, C. (2011). *Historia del pluralismo religioso en Colombia*. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.
- Arendt, H. (1999). *Eichmann en Jerusalén: un estudio sobre la banalidad del mal*. Barcelona: Lumen.
- Badiou, A. (2013). *La aventura de la Filosofía francesa a partir de 1960*. Buenos Aires: Eterna Cadencia.
- Banco Interamericano de Desarrollo (BID) (2010). *Ciencia, tecnología e innovación en América Latina y el Caribe. Un compendio estadístico de indicadores*. Washington D. C.: BID.
- Castro, G. (2007). Jóvenes: la identidad social y la construcción de la memoria. *Última Década*, 26, 11-29.
- Confesiones de un paraco (2007). Bogotá: Intermedio Editores.
- Cortina, A. (2011). *El gobierno de las emociones*. España: Herder.
- De la Pedraja, R. (1993). *Petróleo, electricidad, carbón y política en Colombia*. Medellín: El Áncora.
- Deleuze, G. (1968). *Spinoza y el problema de la expresión*. Barcelona: Muchnik Editores.
- Deleuze, G. (1981a). *Spinoza: Philosophie pratique*. París: Éditions Minuit.
- Deleuze, G. (1981b). *Spinoza. Intégralité Cours Vincennes (1978-1981)*. Recuperado de <http://www.webdeleuze.com>
- Deleuze, G. (2005). *En medio de Spinoza*. Buenos Aires: Cactus.¹²

¹² La edición de *En medio de Spinoza*, del 2005, es la primera que apareció en español sobre los cursos de Deleuze. Luego surgió, con el mismo nombre, *En medio de Spinoza*, la edición del 2008. No existe variación en las ediciones con respecto a la traducción. Se trata, en realidad, de que la edición del 2008 se amplió por la traducción de los cursos de Deleuze; por tanto, esta edición es simplemente más completa. De todos modos, elegimos referencias ambas por mor de la precisión en la consulta realizada.

- Deleuze, G. (2008). *En medio de Spinoza*. Buenos Aires: Cactus.
- Deleuze, G. (2012). *Nietzsche y la Filosofía*. Barcelona: Anagrama.
- Elías, N. (1994). *Teoría del símbolo*. Barcelona: Península.
- Etzioni, A. y Etzioni, E. (1969). *Social change. Sources, patterns and consequences*. Nueva York: Basic Books.
- Foddy, W. (1994). *Constructing questions for interviews and questionnaires: Theory and practice in social research*. Cambridge: Cambridge University.
- Freud, S. ([1929] 1992). *El malestar en la cultura*. Buenos Aires: Amorrortu.
- García Canclini, N. (2001). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Madrid: De Bolsillo.
- Giha Tobar, Y., Riveros Reyes, H. y Soto Velasco, A. (1999). El gasto militar en Colombia: aspectos macroeconómicos y microeconómicos. *Revista de la Cepal*, 69, 163-180.
- Gómez, C. G. (2013). La esperanza de alcanzar la paz. *Revista de la Universidad de La Salle*, (60), 13-19.
- González, T. (2011). *La luz difícil*. Buenos Aires: Alfaguara.
- González, T. (2013). *Temporal*. Buenos Aires: Alfaguara.
- Grupo de Memoria Histórica (2012). *Basta ya: memorias de guerra y dignidad*. Bogotá: Centro de Memoria Histórica.
- Grupo de Memoria Histórica (2014). *Una historia de paz para contar, recontar y no olvidar*. Bogotá: Centro de Memoria Histórica.
- Hernández, S. (2007). Prólogo. En J. C. Vargas, *Cuando la guerra es el único camino*. Bogotá: Norma.
- Hoyos Vásquez, G. (2007). Prólogo. En G. Hoyos Vásquez (Ed.), *Las víctimas frente a la búsqueda de la verdad y la reparación en Colombia*. Bogotá: Ediciones Pontificia Universidad Javeriana.
- Kleinman, A. y Fitz-Henry, E. (2007). The experiential basis of subjectivity. How individuals change in the context of societal transformation. En J. Biehl, B. Good y A. Kleinman, *Subjectivity. Ethnographic investigations* (pp. 52-65). Estados Unidos: University of California Press.

- Lacroix, M. (2004). Canadian refugee policy and the social construction of the refugee claimant subjectivity: Understanding refugeeeness. *Journal of Refugee Studies*, 17 (2), 147-166.
- Latour, B. (2013). *Enquête sur les modes d'existence*. París: La Découverte.
- López, M. (2007). Problemas políticos y jurídicos en la reconciliación. En G. Hoyos Vásquez (Ed.), *Las víctimas frente a la búsqueda de la verdad y la reparación en Colombia*. Bogotá: Ediciones Pontificia Universidad Javeriana.
- Munévar, J. y Nussio, E. (2009). *Desmovilizados: víctimas y causas de inseguridad. Estudio de caso sobre el municipio de Tierraalta en el departamento de Córdoba. Segundo informe del observatorio de DDR y Ley de Justicia y Paz*. Bogotá: Centro Internacional de Toledo para la Paz.
- Nussbaum, M. C. (2007). *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión*. Barcelona: Paidós.
- Nussio, E. (2012). *La vida después de la desmovilización. Percepciones, emociones y estrategias de exparamilitares en Colombia*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Papacchini, A. (2001). Universidad, conflicto, guerra y paz. *Nómadas*, (14), 225-243. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105115268017>
- Parsons, T. ([1951] 1999). *El sistema social*. Madrid: Alianza.
- Prieto Sanabria, J. D. (2013). *Guerras, paces y vidas entrelazadas. Coexistencia y relaciones locales entre víctimas, excombatientes y comunidades en Colombia*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Ricoeur, P. (2006). *Ideología y utopía*. Barcelona: Gedisa.
- Sloterdijk, P. (2008). *Extrañamiento del mundo*. Valencia: Pretextos.
- Sloterdijk, P. (2012). *Has de cambiar tu vida*. Valencia: Pretextos.
- Smith Castro, V. (2006). La psicología social de las relaciones intergrupales: modelos e hipótesis. *Actualidades en Psicología*, 20, 45-71.
- Universidad de La Salle (2007). *Proyecto Educativo Universitario Lasallista (PEUL)*. Bogotá: Ediciones Unisalle.
- Vallejo, C. (1918). *Los heraldos negros*. Lima: Talleres de la Penitenciaría de Lima.
- Vallejo, C. (2007). *Poemas humanos*. Lima: Laberintos.
- Vargas, J. C. (2007). *Cuando la guerra es el único camino*. Bogotá: Norma.

Formación, estética y desarrollo

El texto que sigue muestra el proceso y los productos de un grupo de profesores reunidos regularmente a discutir y pensar sobre un tema específico: la estética. En este sentido, tan importantes son las discusiones, propuestas, inquietudes y reflexiones consignadas en las actas de cada encuentro, como los diferentes escritos derivados de esas reuniones. Podría decirse que los productos contrapuntean con las sesiones de charla informal, bien porque le siguen la pista a una idea, o porque continúan la conversación sobre un motivo académico.

Hemos decidido hacerlo así por dos razones: la primera, porque nos parece que es una forma expresiva acorde con el tema de la estética, y segundo, porque deseamos testimoniar el itinerario de conformación de una escuela de pensamiento: sus vicisitudes, pormenores y zigzagueante caminar. Más que cumplir con una tarea institucional, lo que nos interesa es dejar un registro de cómo hace camino una propuesta y la importancia del colegio para mantenerla viva.

Por lo demás, el texto está concebido como una polifonía en la que se ha respetado el tono de los diversos solistas, sus modos de interpretar la partitura. Allí también hay una riqueza o un repertorio de estrategias para enfrentar la no siempre fácil labor de la escritura.

La invitación, entonces, es a los lectores para que compartan con nosotros la grata experiencia de haber conversado y escrito sobre esta escuela de pensamiento.

Así nace la escuela

A continuación compartimos la experiencia de una escuela de pensamiento que nace con la intención de abordar el tema de la estética y la incidencia de este en la formación.

Acta de iniciación

Integrantes: Julio César Arenas (Lenguas)

Juan Carlos Rivera (Departamento de Formación Lasallista [DFL]).

Se denominó inicialmente: “Formación, constitución del sujeto, estética del desarrollo”.

Definiendo la pregunta problematizadora:

- a. ¿Qué demanda la estética del desarrollo, en cuanto a la formación y constitución del sujeto, en la Universidad de La Salle?
- b. ¿Qué (demandas/elementos/principios pedagógicos/ elementos pedagógicos y didácticos), en términos de formación y constitución del sujeto, son (deseables/ideales) para (alcanzar/fomentar/promover) la estética del desarrollo en los profesionales lasallistas?
- c. ¿Por qué incluir la estética del desarrollo en los procesos de formación y constitución del sujeto del profesional lasallista (y cómo abordarlos)?

Primer borrador limpio:

¿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?

Algunos asuntos por considerar:

- Pensar en una pregunta y en un problema que no cause prevención, sino que atraiga y enganche.
- No hay representantes en el grupo de áreas no sociales-humanísticas.
- ¿El tema no genera interés en otras áreas disciplinares?
- ¿Se pensará que es asunto de “expertos” y no que involucra a todos?

A esta incipiente escuela se suma Víctor Marulanda (Ingeniería Ambiental) y en las postrimerías de esta etapa se une Eduardo Mancipe.

Segunda etapa de la escuela (luego de publicar la primera producción)

Acta del encuentro del 30 de octubre del 2013

Presentes: Julio César Arenas, Víctor Marulanda, Fernando Vásquez, Juan Carlos Rivera.

Con beneplácito se da la bienvenida a Fernando Vásquez (director de la Maestría en Docencia de la Universidad), quien se integra de manera oficial y activa a la Escuela.

Se hacen cábalas sobre el futuro de este proyecto, para concluir que ciertamente se pueden dar discusiones en el interior de las escuelas, pero necesitamos conocer las políticas de la Universidad al respecto para que haya claridad sobre hasta dónde está dado el apoyo y la apertura para garantizar su funcionamiento: reconocimiento de horas que se destinen a ellas, garantizar continuidad de sus miembros, respeto a sus dinámicas, entre otros asuntos.

¿Cómo se podría proyectar esta Escuela?

- Se podrían ofrecer electivas sobre el tema, direccionadas a cada programa o transversales.
- Diplomado sobre el tema para profesores: formar multiplicadores. Algo no magistral.
- Producto a mediano/largo plazo: un texto para publicar.
- Ofrecer talleres prácticos.
- Tomar los escritos del Simposio de experiencias docentes, para hacer pesquisa del tema en las prácticas pedagógicas universitarias allí expuestas.
- Involucrar estudiantes en esta investigación.

Nos preguntamos por qué uno de nosotros, que quiere seguir vinculado a la Escuela, resulta sin asignación de horas para esto. Mientras que el DFL tiene diez profesores vinculados a las diferentes escuelas, ¿por qué otras unidades tienen solamente un profesor asignado?

- ¿Unos obligados?
- ¿Por eso no hay motivación intrínseca?

Acta del encuentro del 26 de febrero del 2014

Asistentes: Fernando Vásquez, Víctor Marulanda, Juan Carlos Rivera.

Se propone y aprueba que se inicie el trabajo del semestre con la relectura individual del texto “Formación, constitución del sujeto y estética del desarrollo”, escrito y publicado en el libro *Pensar en las escuelas de pensamiento*, para luego hacer anotaciones y aportes que permitan profundizar lo planteado en este. Presentar primeros bosquejos el próximo 5 de marzo, a las 2:30 pm. La idea es ir preparando un nuevo texto para publicar, según el plan de la Oficina de Currículo.

Retomar el capítulo publicado el año anterior, precisar su alcance en el contexto de la problemática que aborda interdisciplinariamente cada equipo y tomarlo como un punto de referencia para seguir desarrollando el proceso.

Se coincide con la idea de que el producto sea coherente con el marco de la Escuela, por lo que se propone que contenga novedades como el uso de apostilla, contrapunto, intertextos, paratextos, fotos, PDF, etc.

Para “analizar las posibilidades y estrategias de diálogos con otros equipos de escuelas, con otros actores o equipos institucionales o externos”, se propone buscar en las actuales líneas de investigación qué hay alrededor del tema de formación y estética, para “reclutar” posibles colaboradores o nuevos refuerzos al equipo.

Se plantea la posibilidad de renombrar la escuela, denominarla “Formación, estética y desarrollo”.

Se pone en escena una pregunta con la que se busca dar mayor dinamismo a un elemento fundamental para los miembros de la Escuela: ¿cómo potenciar la dimensión estética en la Universidad? Se piensa en cómo incidir en políticas institucionales, en la formación de maestros, en la sensibilización estética de los estudiantes, entre otros.

Se pone de manifiesto la necesidad de ir pensando/buscando libros para la conformación de un canon para la Escuela.

Para difundir el trabajo y la reflexión que se vaya haciendo, se plantean varios escenarios a mediano plazo:

- Espacio en foro pedagógico.
- Curso para maestros intersemestral, dentro de la oferta que hace la Oficina de Docencia.

Como acotación, se expresa que es sano reconocer qué tradiciones y saberes hay alrededor de las temáticas de las escuelas, precisamente para que se desarrollen. Creer que se puede empezar de cero trae sus falencias. Como el trabajo ya se inició con otro enfoque, se reconoce que es complicado incorporar el tema a esta altura; sin embargo, se considera que se debe pensar en el asunto.

Ver: Formación, constitución del sujeto y estética del desarrollo (2013). En L. Pérez (Ed.), *Pensar en escuelas de pensamiento*. Bogotá: Ediciones Unisalle.

Acta del encuentro del 26 de marzo del 2014

Asistentes: Fernando Vásquez, Víctor Marulanda, Juan Carlos Rivera.

Se plantea la importancia de seguir ahondando en el concepto de estética. Se sugiere un primer “texto pretexto”:

- *Cartas sobre educación estética del hombre*, de Friedrich Schiller. Este es un enlace: http://www.antorcha.net/biblioteca_virtual/filosofia/schiller/indice.html

Paralelamente, se propone que se puede ir produciendo un texto alrededor de una pregunta: ¿de qué manera la estética (el arte, las manifestaciones artísticas) contribuye a la formación del individuo?

La metodología que es preciso aplicar para lograr un escrito publicable, solicitado por la Oficina de Currículo, sería:

- Cada uno de los integrantes de la Escuela producir media página para presentar en próxima reunión.

- Se discuten los aportes y se graba dicho conversatorio.
- De ahí se espera que salga un primer consolidado, base del texto final.
- Luego, nueva pregunta y seguir con la dinámica...
- Traer elementos que pueden ayudar a que el producto sea “estético”.
- Involucrar a los estudiantes, preguntarles.
- Involucrar experiencias de profesores u otras instancias.

Es poner a “gravitar” una pregunta cada quince días y escribir lo que ella suscita.

Próxima reunión: 9 de abril del 2014, 2:30 pm, en la oficina de Fernando Vásquez (“reunión mochilera”..., se trae mochila con cosas que encontremos o produzcamos alrededor de la pregunta).

Acta del encuentro del 9 de abril del 2014

Asistentes: Fernando Vásquez, Víctor Marulanda, Juan Carlos Rivera.

Se plantea que la Vicerrectoría de Promoción y Desarrollo Humano (VPDH) es una instancia idónea para que incluya dentro de sus proyectos el asunto de la promoción estética. Que lidere la formación y promoción de lo artístico.

¿Cómo hacer para visibilizar en el currículo que lo artístico hace parte fundamental de la formación?

El canon de los libros es una estrategia. ¿Por qué no un canon de cine, de música?

Sala de música, de cine..., que la arquitectura diga lo importante que es para la Universidad la formación estética y artística.

No es una materia ni una obligación.

Podría haber una oferta entre los cursos intersemestrales o electivas de: apreciación cinematográfica, pictórica, escultórica, artística, arquitectónica, literaria, etc.

Mayor promoción al deporte y al desarrollo de lo sensorial.

Presentarle a Libardo, de la oficina de currículo, una propuesta-justificación.

La experiencia estética requiere ciertas condiciones personales y del contexto. Hay que educar los sentidos, afinarlos. Para ello, es necesario considerar que la familia incide. La escuela incide.

¿Qué gana quien ha afinado sus sentidos para lo estético?

El gusto es social; no es personal. Los gustos personales son estilos. Los medios “formatean” los gustos. El gusto es mediado.

En *King Kong*, el gorila que “contempla” el atardecer es humanizado. Esta es una cualidad humana que debemos desarrollar, creando condiciones para que se reconozca su valor e importancia.

La experiencia parte de los sentidos, pero pasa por la reflexión.

Hay que ampliar el rango..., se detectan pocos registros, el espectro es limitado. Un oído no educado, no capta cosas que otro sí.

Las artes se han “reducido” a profesiones (uni), separándolas de la formación integral. Para los griegos, “pluri”: artista, deportista, filósofo...

El arte ha sido una respuesta del hombre a lo que lo apabulla, lo molesta, lo inquieta. Como también a lo que lo emociona, le gusta, le encanta. El ser sensible a lo estético reacciona ante lo feo, lo malo, lo injusto... lo bello, lo bueno, lo justo.

A los corruptos les falta formación estética.

La lectura del texto propuesto: *Las cartas*, de Schiller, comienza a inspirar la producción de cada uno de los integrantes de la Escuela.

Una experiencia estética

*Fernando Vásquez Rodríguez**

—¿Usted ha tenido alguna experiencia estética?

—Sí, en varias ocasiones.

—¿Podría ubicar una de ellas?

—La vez que lei en dos días, si mal no recuerdo, *La muerte de Virgilio* de Hermann Broch.

—¿Un cuento o una novela?

—Una novela en la que se combinan la poesía, el ensayo, la reflexión política y estética...

—¿Y qué fue lo que le sucedió?

—Primero que todo, hubo una sintonía con esa obra. Estaba en el sótano de la librería Lerner indagando por otros libros, en compañía de mi amigo Carlos Paz. Por aquel entonces yo estudiaba Derecho, pero ya tenía metido en el corazón el deseo de retirarme y dedicarme completamente a la literatura. Sin embargo, me seguía atrayendo la política y, especialmente, la lógica jurídica y la teoría de la justicia. Mi amigo Carlos Paz, por casualidad, halló este libro y empezó a hojearlo. Encontró un parlamento y me llamó para leérmelo, como acostumbraba hacerlo, en voz alta. En ese párrafo él encontraba argumentos para que yo no dejara el Derecho, para que siguiera estudiando leyes. Yo le arrebaté el libro y miré al azar otras páginas

* Tengo afición por varias artes, especialmente por la literatura y la poesía. Disfruto de la música clásica, el vallenato de los juglares y de los porros sabaneros. Soy un aficionado al cine y la fotografía; me deleito conociendo y apreciando manifestaciones artísticas como la pintura, el grabado y la talla en madera. Me intrigan las puestas en escena, el diseño gráfico, la arquitectura de las ciudades, y me considero sensible a los paisajes infinitos. Director de la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle, Facultad de Educación. Correo electrónico: fvasquez@lasalle.edu.co.

adelante. Leí mentalmente otro párrafo, e inmediatamente le contesté a Carlos, citando en voz entonada aquel apartado que contradecía y defendía a la poesía y su no contaminación con la política. Tanto mi amigo como yo estábamos maravillados. Así estuvimos varios minutos hallando en ese texto argumentos y contraargumentos a una decisión que venía madurando en mi conciencia.

—¿Y qué pasó luego?

—Pues compré el libro y salimos a la Calle 13. Conversamos un poco más sobre el asunto con Carlos, pero la obra me sedujo y yo lo que quería era devorarla de principio a fin. Supongo que en el taxi que detuve seguí mirando el texto de pastas verdes oscuras. En las pestañas de la portada y la contraportada me enteré de quién era Hermann Broch y una síntesis apretada del contenido de la novela. Palabras más, palabras menos, era una ficción sobre los últimos días del poeta Virgilio, con el manuscrito de *La Eneida* en un cajón y su deseo de quemarla o conservarla.

—¿Y qué pasó después?

—Llegué a la casa, comí algo ligero y me dispuse a devorar ese manjar de más de cuatrocientas cincuenta páginas. Creo que esa noche seguí de largo. Tengo viva esa emoción y ese conflicto entre Augusto y Virgilio; tengo presentes poemas y largos disquisiciones de los dos personajes principales. Recuerdo que me aprendí de memoria un apartado que dice: “Erguido es el hombre. Él solo. Pero se tumba para descansar, amar y morir”. Esta cita la utilicé luego como uno de los epígrafes en mi libro *Homo Erectus*, en el que venía trabajando por aquellos años. Lo cierto es que amanecí conectando con el libro. Sé que me bañé de afán, me preparé algo de desayuno y seguí leyendo, dejando de lado mis clases de Derecho. Ese día no asistí al Externado de Colombia. Estaba encandelillado por la prosa poética de Broch. Fascinado. Durante todo el día continué leyendo y hacia el final de esa noche terminé la novela. No sentía cansancio, ni remordimiento por no asistir a clase.

—¿Y eso le pasa con todas las novelas que lee?

—Por supuesto que no. Creo que la novela llegó en un momento clave de mi vida. Y dado que ponía a circular mis dudas, mis inquietudes y mis anhelos, entonces, como que había un ambiente propicio para ese encuentro.

—¿Podríamos decir, en consecuencia, que la experiencia estética requiere ciertas condiciones para darse?

—Yo creo que sí. O mejor, si no hubiera estado viviendo esa situación vital pues, quizá, no hubiera tenido la misma resonancia, el mismo eco interior. Creo que influyó también que el conflicto de fondo de la obra era entre la política y el arte, que en últimas era mi dilema.

—¿Había, por decirlo así, cierta identificación?

—De alguna manera. Eso es fundamental. Si no hay ese vínculo o esa relación es muy difícil que se tenga una experiencia estética. Por eso son tan claves los rituales, los contextos, las condiciones previas para que una obra logre “tocar” a un lector o a un espectador. Pienso ahora en algunas de las salas y en la iluminación del museo de El Prado. Y esas largas sillas de madera puestas estratégicamente para vivir a plenitud la contemplación. Obvio, si hay todo eso, pero falta una zona de afectación en el lector o en el espectador, pues lo más seguro es que no se dé o se produzca parcialmente dicha experiencia.

—¿Suenan un poco complejo todo esto?

—En la práctica es bastante sencillo. Asistes a ver una película (no lo haces con la intención de tener una experiencia estética), pero en la medida en que va proyectándose la cinta hay asuntos, diálogos, personajes, ambientes con los que te vas identificando (*mímesis*, las llamaba Aristóteles) y, entonces, poco a poco, dependiendo de ciertas condiciones y marcas personales, terminas con los ojos llenos de lágrimas o con el corazón con ganas de explotar dentro de tu pecho.

—¿Por qué hablas de ciertas marcas personales?

—Porque puede suceder que tú salgas conmovido, transformado y emocionado hasta el tope y otros asistentes a la sala apenas les haya parecido una

película muy semejante a tantas otras. Eso que te cuento lo viví con *Muerte en Venecia* de Visconti. Estuvimos en cine varios amigos, y que yo sepa solo a mí me afectó tanto la lucha de Aschenbach buscando a Tadzio en medio de la peste en Venecia. Quizá porque yo en esa época estaba en esa búsqueda. Quizá porque los creadores de arte andan como él buscando la belleza.

—¿Qué otra condición sería clave para tener una experiencia estética?

—Te repito que este es mi caso. Puede que con otras personas sea diferente. Porque en últimas, y esa es la fuerza fascinante del arte, es que en cada persona es diferente. Pero, volviendo a tu pregunta, me parece que para darse la experiencia estética se requiere una especie de concentración o entrega a una obra específica. Fíjate que en el caso de la novela de Broch estuve metido en ella durante varias horas sin “desconectarme”. Rompí con la rutina de estudio y me entregué a esa novela como mi única preocupación. El resto desapareció o quedó como un brumoso telón de fondo. Y en el caso de la película de Visconti recuerdo que después de haber caminado varias cuadras conversando con los amigos, después de haber compartido varias cervezas en *El Griego* hablando sobre el filme, llegué a mi casa y me concentré en mi diario a escribir sobre esa cinta. Es más, de allí salieron varios textos titulados *Buscando a Tadzio*. La idea era seguir conectado con la película. Y al otro día busqué la novela. Porque aunque yo ya había leído *José y sus hermanos*, aún no había devorado esta obra de Thomas Mann.

—¿La experiencia estética es más asunto de intensidad que de cantidad?

—Creo que sí. Supongo que hay personas que alcanzan esa intensidad en pocos minutos y otros que requieren de una mayor exposición para alcanzar dicho estado.

—¿Se me ocurre ahora que algo semejante ocurre con el arrebatado de los místicos?

—En algo se parecen esos dos estados. Por eso para los místicos es tan importante el ayuno y la meditación. Es muy difícil tener una experiencia estética o una experiencia mística sin concentración, sin una atención imantada desde

un único punto. Todos los sentidos se convierten en aliados o están enfocados hacia esa obra o hacia aquello que ha capturado la médula de nuestro interés.

—¿*Cabría mencionar otras características de la experiencia estética?*

—No sé si será otro rasgo, pero por tratarse de una experiencia, debe involucrar los sentidos, las emociones. Por eso Han Robert Jauss consideraba que la base de una experiencia estética estaba en la *aisthesis*, en los sentidos. Es a través de los diferentes sentidos como entramos en contacto con una obra de arte. Oído, vista, tacto. Y si los sentidos no están educados, si no han estado expuestos a este tipo de manifestaciones, seguramente no atraparán su atención. No sobra recordar que los sentidos se educan. Y cuando los sentidos se forjan, cuando están expuestos a estas manifestaciones del arte, les será más fácil reconocer dichas manifestaciones y provocar la conmoción o el entusiasmo en el lector o el espectador. Por supuesto, ese trato continuo se convierte en experiencia, es decir, en memoria, en historia personal. Creo que la experiencia estética, en este sentido, cambia o se transforma según el caudal de experiencia del lector o el espectador. Lo que hace ese caudal es preparar de mejor manera los sentidos para apropiarse o percibir una obra de arte.

—¿*Y no habría una experiencia estética natural, por decirlo así?*

—Supongo que sí. Pero alguien, una persona o una comunidad, debió ayudar a valorar ese paisaje o esa música como algo valioso o importante. Por eso creo que, dependiendo las culturas, cambian los criterios para valorar estéticamente una obra artística.

—¿*O sea, que uno aprende a tener experiencias estéticas?*

—Entiendo que una experiencia, cualquiera que sea, implica pasar los sentidos y las emociones por el cedazo de la reflexión. Y, al hacerlo, se vuelven memoria, memoria encarnada. En este sentido, se aprende una disposición y un sentido de la experiencia estética. Así como en el gusto. De allí el valor de la educación y los procesos formativos en la familia o en espacios como la escuela...

Acta del encuentro del 28 de mayo del 2014

Asistentes: Fernando Vásquez, Víctor Marulanda, Eduardo Mancipe, Juan Carlos Rivera.

Lo que nos articula como escuela es que los miembros nos reunimos a pensar en el tema. Las escuelas de pensamiento deben ser producto de un encuentro de saberes y experiencias en el tema. Lo que se produce proviene de ese compartir.

Queremos producir un texto hecho “polifónicamente”; ello significa que cada uno está escribiendo un artículo producto de lo que le ha suscitado el compartir que hemos tenido, y se ha evidenciado que se quiere ser coherente con la propuesta de usar diversas expresiones artísticas. Cada quien ha ido leyendo sus avances y el grupo ha ido retroalimentándolos.

Consideramos que debe haber “goce” en este trabajo. No puede ser una tarea más, sino un ejercicio que logramos fusionar con nuestro quehacer cotidiano. Por eso busca involucrar hasta a los estudiantes y otros colegas.

Tareas:

1. Nos enviaremos los textos entre sí para su lectura con juicio y poder retroalimentarlos con mayor cuidado.
2. Se propone una nueva obra para leer: *La obra maestra desconocida*, de Honoré de Balzac (Juan Carlos envía texto escaneado).

La formación estética en la Ingeniería: una reflexión

*Víctor Marulanda**

La formación académica en las universidades e institutos procura suministrar un entramado de conocimientos y destrezas esenciales para la práctica del futuro profesional. Sin embargo, es notoria la ausencia del componente estético o artístico en los currículos de estas instituciones. De hecho, las artes, cualquiera que sea su objeto, se han desarrollado igualmente como profesiones, y se advierte una profunda separación o diferencia de personalidad entre quien se inclina por una formación en ciencias, ingeniería o medicina y quien emprende su formación como artista.

La belleza tiene el poder, tal como lo expresó Schiller (1795), de devolver al profesional su libertad, y por ende la explosión de su creatividad. El sistema productivo en el cual nos encontramos inmersos requiere el desempeño acertado de una labor específica, relación que direcciona al sistema educativo hacia la formación con el mismo propósito, limitando a cada hombre como responsable de un único fragmento de su sociedad, de la cual no tiene derecho a preguntarse acerca de su funcionamiento. Como resultado, el hombre se convierte en un subproducto de este sistema, no ve más allá de lo que está entrenado para hacer, y posiblemente desdeñe otro tipo de profesiones, más

* Ingeniero de profesión, pero arqueólogo de corazón. Frecuentemente escapo de la cotidianidad de los días en la novela histórica anterior a la Edad Media; tal vez porque yo mismo, al recorrer las ruinas de grandes ciudades de la Antigüedad, que por una u otra razón sucumbieron, me doy a la tarea de tratar de explicar los vacíos que existen en la historia y que, finalmente, construyeron nuestra sociedad, porque, sin duda, son las historias de las personas que habitaron esas ciudades las que dieron forma a quienes hoy somos. Docente de la Universidad de La Salle, Facultad de Ingeniería. Correo electrónico: vfmarulanda@unisalle.edu.co.

aún las que difieren de su campo considerablemente. Aplica a la solución de problemas las soluciones ya establecidas o predeterminadas, tal vez sin cuestionarse acerca de causas y posibles efectos a corto o largo plazo, oscureciendo la visión de su accionar como parte de un sistema global, un medio ambiente, una sociedad.

Los profesionales que la sociedad y el medioambiente necesitan, no pueden provenir de un sistema tan adverso al desarrollo de la genialidad y la creatividad, las cuales nacen de la sensibilidad, de lo bello. Solo a partir de una visión armoniosa en donde la estético se compagine con la razón o la ciencia, puede la sociedad aspirar a un verdadero cambio, un verdadero desarrollo. Y en este sentido, solo la educación estética, prácticamente inexistente en nuestro sistema educativo actual, posibilita la libertad estética y la creación en el hombre, ya que es a través del arte que el hombre proyecta su sensibilidad al mundo real. Schiller (1975) hace una comparación del hombre de su época, inmerso en plena Revolución Francesa, con el hombre de la Grecia clásica. Para todos los propósitos, la comparación sigue vigente hoy en día, y es que mientras el hombre de la Grecia clásica, apasionado por los encantos del arte y la sabiduría, podía ser al mismo tiempo poeta, escultor o escritor, en nuestra época solo somos un reflejo de lo que nos entrenaron para hacer. Asimismo, otros ejemplos de la estética y la ciencia como dimensiones igualmente importantes para la definición de la personalidad existen en la historia de nuestra civilización, basta con pensar en Da Vinci.

La estética y la educación actual

No es necesario hacer una reflexión muy profunda para concluir que la educación primaria, secundaria y universitaria cumple la función de formar a través del aprendizaje de una serie de conocimientos útiles, es decir, aquellos que son de necesario conocimiento por parte de los estudiantes al cambiar de nivel formativo o empezar su vida profesional, cumplimiento que es verificado por medio de exámenes de estado o calificación, tanto a nivel local

como internacional, y que sirven de indicador de la calidad de la educación que se imparte en los distintos estamentos. Si bien esta aproximación es completamente necesaria, al garantizar la idoneidad laboral en los diferentes niveles educativos, incentiva únicamente el resultado final, mas no el proceso integral, tal como lo manifiesta Schiller (1975) al afirmar que la educación se margina en función de las presiones culturales y el funcionalismo dominante. En este sistema educativo, las artes se vislumbran como innecesarias en pro del resultado final, asignaturas de relleno sin un objetivo en la práctica profesional. Como resultado, aquellas profesiones que en su práctica hacen un uso cotidiano de los conceptos estéticos, es decir, el uso de objetos que por sus propiedades de color, línea, forma, proporción, armonía o simetría permiten al observador sentir placer, empiezan prácticamente desde cero, y no es de extrañar que muchos talentos que no fueron adecuadamente incentivados en una edad temprana, se pasen por alto.

Sin embargo, no se puede atribuir solo a ciertas profesiones la necesidad de un conocimiento fundado en una aproximación estética que resulte en la creación de bellas obras. La belleza, como guía del pensamiento, está en cada profesión, y su ausencia es más notoria cada vez. Por ejemplo, en los últimos años se he venido discutiendo la necesidad de orientar las distintas profesiones de la ingeniería y ciencias afines hacia los conceptos del desarrollo sustentable, mitigación del cambio climático y agotamiento de recursos. No cabe duda que los distintos problemas ambientales y de agotamiento de recursos están directamente relacionados con una práctica de la ingeniería orientada hacia un fin estrictamente económico, con base en el menor esfuerzo y con total desprecio del ambiente circundante. En este aspecto, las distintas aproximaciones que enmarcadas en el concepto de desarrollo sustentable han surgido como guías para el diseño de nuevos productos y procesos, incluyen una fuerte aproximación estética a la práctica de la ingeniería, al incentivar la no generación de residuos, el cálculo y minimización del impacto ambiental en aire, agua y suelo, un menor consumo

energético y, en general, un ciclo de vida desde la cuna hasta la tumba que evite la generación de desechos que tomen décadas en degradarse, es decir, una visión integral de todo el proceso. Dicha aproximación ha venido siendo implementada en diversos programas de formación como una componente fundamental, junto con las asignaturas básicas que tradicionalmente se han enseñado a los distintos profesionales. En este aspecto, algunos autores identifican las distintas problemáticas ambientales responsables del agotamiento de la capa de ozono, el calentamiento global y el agotamiento de recursos, solo por mencionar algunos, como fundamentadas en una noción estética de la belleza esencial y sublimidad de la naturaleza (Curtis y Speikev, 1977).

Al considerar la práctica fundamentada en la estética de aquellas profesiones que tradicionalmente se asocian a lo bello, al mundo sensible, los atributos que la formación en ingeniería, cimentada 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, tales como las artes o las lenguas: belleza, simplicidad y armonía. En ingeniería, las mejores soluciones, así como las más bellas, son usualmente las más simples, así como en la estadística se acepta como válida la explicación más simple que relaciona una serie de factores en el diseño experimental, tal como lo expreso Okham en su postulado: la explicación más simple es usualmente la correcta. En cuanto a la armonía, los principios del *desarrollo sustentable* corresponden estrechamente a la necesidad de armonización de las actividades productivas con la capacidad de asimilación del medio ambiente. En este aspecto, es imprescindible en la formación en ingeniería la enseñanza eficaz de los principios de la química verde, la minimización de residuos, cero emisiones, huella ecológica y otras muchas aproximaciones, desde una simple evaluación de impacto ambiental hasta un análisis de ciclo de vida completo, implementadas como guías de mejoramiento y optimización de todos los procesos en ingeniería, atendiendo tanto la dimensión estructural y de mercado así como la ecológica y social.

Una rápida mirada a los syllabus de diferentes programas de ingeniería permite constatar que estos temas son muy nuevos, a pesar de que su importancia y necesidad de aplicación se ha venido discutiendo hace veinte años. La armonía en ingeniería, como parte de la formación estética del sujeto, redundará en la habilidad de manejar correctamente las relaciones con los demás compañeros de trabajo, la naturaleza y la sociedad.

La estética en la educación del ingeniero debe formar el carácter del individuo, de manera que la dimensión estética esté presente, complementando o dando una nueva orientación a la vasta extensión de conocimiento técnico que sirve de piedra angular a cada disciplina de la ingeniería. 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, habilidades y conocimientos del ingeniero, deben complementarse con una fuerte nobleza y calidad moral. La belleza en la ingeniería debe manifestarse como un reflejo de la vida y de una relación armónica entre el hombre, la naturaleza y la sociedad. La educación estética en ingeniería debe fundamentarse en el respeto al 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 el individuo.

La belleza está presente en cualquier actividad emprendida como un proyecto de ingeniería, y que de alguna u otra forma tiene como resultado crear o cambiar el entorno, cuando son percibidas por sus usuarios o su entorno como una obra de originalidad. Esto implica que la belleza en ingeniería, necesariamente, conduce a una innovación y al mejoramiento de los métodos y prácticas previamente conocidos. De esta forma, la educación estética estimula y fortalece la pasión de los estudiantes y el poder de innovación a través de la imaginación, el pensamiento y la observación en términos de los mejores resultados posibles. El origen de la estética reside en el balance y la armonía, atributos fundamentales que saltan a la vista en las grandes obras de ingeniería y que deben acentuarse en la formación de los ingenieros desde sus comienzos. Más aún, se reconoce la perfección de la naturaleza como fuente

de inspiración e imitación, tal como se muestra en las figuras 1 y 2. En este aspecto específico de la inclusión del balance y la armonía en los currículos de ingeniería, es bien sabido que aquellos centros educativos que ofrecen más y mejor educación artística, educación física y actividades extraclase que responden a los gustos e intereses de sus estudiantes, son también aquellos en donde tanto la retención como la calidad académica es mayor.



Figura 1. Estadio nacional de Beijing, también conocido como el Nido de Pájaro
Fuente: Peter23 (2011).



Figura 2. Archipiélago artificial de Palm Jumeirah en Dubai
Fuente: Chiao (2007).

La formación del ingeniero, que bajo los principios de la estética esté preparado para producir bienes de alta calidad, debe fundamentarse en nuevas estrategias, relacionando el papel de la estética en la educación en ingeniería. Además de los mecanismos obvios que es preciso seguir en cualquier universidad que desee integrar la estética como parte de la constitución del sujeto formado académicamente en su currículo, tales como la implementación de cursos específicos de estética, la disponibilidad de diversas opciones para que los estudiantes de ingeniería tomen cursos junto con los de artes, así como el entusiasmo y la sensibilidad por la estética de parte del profesorado.

Referencias

- Chiao, L. (2007). *The Palm Jumeirah in 2005*. Recuperado de http://en.wikipedia.org/wiki/Palm_Jumeirah#mediaviewer/File:Palm_Island_Resort.jpg
- Curtis, T. y Speikev, C. (1977). *Aesthetics in American education: A position statement*. Educational Leadership.
- Peter23 (2011). *El estadio olímpico por la noche*. Recuperado de http://es.wikipedia.org/wiki/Estadio_Nacional_de_Pek%C3%ADn#mediaviewer/File:Beijing_national_stadium.jpg
- Schiller, F. (1975). *Cartas sobre la educación estética del hombre*.

Con arte, profe, con arte

*Juan Carlos Rivera Venegas**

¿Qué docente de una institución de educación superior tiene que ir a conquistar puerta a puerta a sus estudiantes, o buscarlos entre corredores recónditos de la institución, o tiene que “perseguirlos” entre clases para asegurar que tendrá quórum en su clase?

Sea porque el estudiante está obligado a entrar al salón, dado que es “víctima” de un control de asistencia que podría determinar su aprobación o no del curso, sea porque está profundamente interesado en lo que trata su profesor, sea porque hay una nota de por medio y “toca” entrar, el caso es que los maestros tenemos aparentemente poco que hacer para que nuestro salón cuente con la asistencia regular de quienes están buscando en la universidad un saber, un título, un desarrollo de competencias o un sentido para la vida.

Otro asunto es que se logre aprovechar esta oportunidad de contar con un número concreto de ávidos personajes, para lograr, en unos cuantos minutos, satisfacer sus expectativas; despertarles interés y generarles pasión por lo que se les enseña; ampliarles su capacidad para mirar el horizonte; responder a sus inquietudes, a la vez que se generan nuevos interrogantes que los lleven a querer encontrar mejores respuestas, así como soluciones innovadoras para estos; alentarles su determinación por crecer; llevarlos a

* Me piden que me presente, pero me rehúso a hacerlo como suele hacerse en la Academia, ostentando títulos y diplomas. Soy más que lo que pueda decir un cartón de mi ser, saber y hacer. Soy un amante de la música, como lenguaje que comunica y afecta con particular armonía los sentimientos más profundos y espontáneos; amo el teatro y el cine, como lugares de re-creación, de visibilización de realidades; amo la fotografía con la que se captan y comparten instantes, ideas, sueños; amo el arte que abre horizontes, que despierta los sentidos, que produce felicidad y me acerca al amor. Coordinador del Área de Formación Lasallista, docente-investigador de la Universidad de La Salle, Departamento de Formación Lasallista. Correo electrónico: jrivera@unisalle.edu.co.

reconocer la función social de las profesiones, por encima de la remuneración económica que reciban por su ejercicio; favorecer su sensibilización por lo social, lo artístico, lo cultural; fomentar su formación como sujetos políticos, con miras a que adquieran compromisos con la sociedad que reclama la cualificación de los sujetos que la componen; contribuir al descubrimiento del valor del capital social, de la importancia de reconocer al otro y del precio que tiene la naturaleza en la consecución de un desarrollo humano sustentable.

Si la cosecha de estos frutos se midiera a partir de lo que acontece hoy en la sociedad, con la evidente ansiedad por tener, que lleva a la deshumanización de las relaciones y las decisiones; el uso de los títulos con el único fin de lucrar, sin importar daños colaterales; la falta de propuestas que respondan a cambios necesarios para transformar situaciones insostenibles; la desvaloración del otro, expresada en intolerancia, irrespeto, abuso y uso; el manifiesto desprecio por lo humanístico y lo ético, dado que esto refleja debilidad y ser poco avisado; la apatía creciente hacia la política; la destrucción del medio ambiente de manera desquiciada, ¿podríamos afirmar que basta con tener “presentes” a nuestros estudiantes en una clase para generar en ellos un aprendizaje significativo, pertinente y efectivo?

Sin duda que no. La respuesta personalmente me lleva a escuchar la voz de quienes, sedientos de una palabra de sabiduría, esperanza y sentido, acuden a clase, y allí, con sus miradas, actitudes, comportamientos, gestos y resultados, susurran: “*con arte, profe, con arte*”.

Estas palabras pueden significar muchas cosas válidas para consolidar el acto pedagógico: pueden ser interpretadas como que es mucho más efectivo el trabajo docente si se ejecuta cual artista, con una técnica, que requiere dominio y talento, como lo señala por ejemplo Tardif (2004). O dicho susurro puede referirse a varias de las definiciones de arte que se encuentran en el Diccionario de la Real Academia Española (2001): puede ser una solicitud a que se haga gala de “una virtud, disposición y habilidad para hacer algo”, o es el clamor para que se considere un “conjunto de preceptos y reglas

necesarios para hacer bien algo”, e incluso hasta vale ser la solicitud de una “manifestación de la actividad humana mediante la cual se expresa una visión personal y desinteresada que interpreta lo real o imaginado con recursos plásticos, lingüísticos o sonoros”.

Como bien parece, todas estas interpretaciones se podrían asumir como válidos consejos para optimizar la gestión docente. Analicemos cada uno brevemente.

Mejorar el trabajo docente si se ejecuta cual artista

Entender ese “clamor” desde Tardif, nos lleva a considerar que los fundamentos de la enseñanza son, al mismo tiempo, existenciales, sociales y paradigmáticos. Existenciales, porque el maestro “no piensa solo con la cabeza”, sino “con la vida”, con lo que ha sido, con lo que ha vivido, con lo que ha acumulado en términos de experiencia vital, en términos de bagaje de certezas. En suma, piensa a partir de su historia vital, no solo intelectual, en el sentido riguroso del término, sino también emocional, afectiva, personal e interpersonal (Tardif, 2004, p. 74). Ello nos lleva a pensar en la posibilidad de que una vida vivida con arte tiene seguramente más de dónde aportarles a los estudiantes.

Sociales, porque: “[...] los saberes profesionales son plurales, provienen de fuentes sociales diversas (familia, escuela, Universidad, etc.) y *se adquieren en tiempos sociales diferentes*: tiempo de infancia, escolar, de formación como profesional, de ingreso en la profesión de la carrera. También son sociales porque, en ciertos casos, los producen y legitiman explícitamente grupos sociales, como los investigadores universitarios, por ejemplo, las autoridades curriculares, etc.” (Tardif, 2004, p. 76). De ahí la importancia de las redes, el colegaje, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad.

Pragmáticos, porque se trata “[...] de saberes prácticos u operativos y normativos, lo que significa que su utilización depende de su adecuación a las funciones, a los problemas y a las situaciones de trabajo, así como a los

objetivos educativos que poseen un valor social” (Tardif, 2004, p. 77). Lo que nos hace pensar en la pertinencia y su proyección.

Para entender debidamente el planteamiento de que la enseñanza se asemeja a un arte: enseñar es un arte, cabe traer a la reflexión las investigaciones de Lessard y Tardif (citados en Tardif, 2004, p. 57), en las cuales los autores señalan algunas fuentes pre-profesionales del saber enseñar. Manifiestan que muchos profesores hablaban del origen infantil de su pasión como docentes o del origen familiar de su elección de carrera, bien porque provenían de una familia de profesores, bien porque esa profesión era valorada en el medio donde vivían, mientras otros hablaban de la influencia de sus antiguos profesores en la elección de su carrera y en su forma de enseñar, así como otros hablaban de experiencias escolares importantes y positivas, como el gusto por ayudar a los compañeros.

Si justamente en muchos docentes se aprecia la persistencia en la profesión y una importante relación afectiva con los niños, lo que justifican con un “estaban hechos para eso, para enseñar”, Tardif (2004, p. 58) alerta que un “sentimiento” de este tipo tiende a naturalizar el saber enseñar y a presentarlo como innato. Cuando se atribuye el saber enseñar, a la propia “personalidad” o a “su arte”, señala el autor, se está olvidando que esa personalidad no es forzosamente “natural” o “innata”. Al contrario, se va moldeando en el decurso del tiempo por su propia historia de vida y su socialización. A este respecto, Freire (2011, p. 124) afirma: “El gran salto que nos volvimos capaces de dar fue trabajar no propiamente lo innato ni solamente lo adquirido, sino la relación entre ambos”. Fue así como llegamos a transformar “la vida en existencia”.

Señala el mismo autor que considerar la educación como arte (*tekné*) es una concepción que viene desde la antigua Grecia. Esta relaciona la actividad del educador con un arte, es decir, con una *tekné*, término griego que puede traducirse equitativamente por las palabras “técnica” y “arte”. De ahí que los griegos no oponían, como hacemos hoy, las bellas artes a la técnica, los productos de lo bello a los productos de lo útil. Y concluye:

El arte [...] produce algo a partir de algo, es decir, de una materia determinada [...]. En cuanto actividad específica, el arte se basa en disposiciones y habilidades naturales [...], en disposiciones desarrolladas y confirmadas por la práctica y por la experiencia de un arte concreto. No todo el que quiere puede ser artista o artesano; es preciso tener ya cierto “talento”. Sin embargo, el talento sin la práctica no sirve para nada: la práctica posibilita descubrir “el talento” y actualizarlo en operaciones concretas y obras singulares. El artista no hace por hacer, su acción no es su propia finalidad, (como ocurre con la *práxis*); al contrario, trata de producir algo (una obra o un resultado cualquiera), guiándose por una idea previa en relación con el objetivo a alcanzar. Esa idea no es científica, pues su objeto es contingente y particular. El arte actúa sobre materiales singulares, mientras que la ciencia se aplica a lo general y a lo formal. El arte humano existe porque el mundo que nos rodea, incluidos los seres humanos que en él viven, es lagunoso e imperfecto, variable e inestable, aunque ordenado a grandes rasgos: la función propia del arte es reproducir el orden natural, eliminando las imperfecciones en la medida de lo posible, en los límites estrictos de la acción humana. (Tardif, 2004, p. 116)

El mismo Tardif (2004, p. 117) señala que el modelo de la práctica educativa que fundamenta esta concepción propone que el educador no es un científico, dado que no persigue conocer al ser humano, sino actuar y formar, en el contexto específico de una situación contingente, a unos seres humanos concretos, a individuos. Tampoco es un técnico ni un artista en el sentido moderno de estos términos: su acción no se basa en un saber riguroso sobre fenómenos necesarios que haya que organizar en un sistema de causas y efectos; tampoco es una actividad creadora que impone a una materia una forma arbitraria salida de la imaginación del artista. Al contrario, el proceso

de formación se orienta aquí al “desarrollo” de una forma humana de vida que tiene en sí misma su propia finalidad, idea que engloba, al mismo tiempo, los fines naturales, sociales e individuales del ser humano.

He aquí la diferencia entre el arte del escultor y el del educador: mientras el primero trabaja sobre un ser, sin poseer en sí mismo el principio de causa y origen de su génesis, sino que lo recibe del artista, el segundo “[...] actúa con y sobre un ser que posee, por naturaleza, un principio de crecimiento y de desarrollo que debe ser acompañado y fomentado por la actividad educativa” (Tardif, 2004, p. 118). Amplían este planteamiento del maestro y el enseñar como un arte, estas palabras de Pablo Freire pronunciadas en una de sus charlas sobre el quehacer docente:

El educador tiene que ser sensible, el educador tiene que ser esteta¹, tiene que tener gusto. La educación es una obra de arte... porque hay que saber partir, del nivel donde el educando está, este es un nivel cultural, ideológico, político [...]. El educador tiene que ser ético, tiene que respetar los límites de la persona [...]. (Reyes, 2007)

Para Freire, el educador es un artista porque “él rehace el mundo, él redibuja el mundo, repinta el mundo, recanta el mundo, redanza el mundo” (Reyes, 2007).

Virtud, disposición y habilidad para hacer algo

La segunda posibilidad de lo que puede significar el susurro: “con arte profe, con arte”, decíamos que sería una solicitud de que se haga gala de “una virtud, disposición y habilidad para hacer algo”.

¹ Tres definiciones del diccionario de la Real Academia de la Lengua (2001), todas pertinentes para nuestra reflexión sobre el maestro esteta: 1. com. Persona que considera el arte como un valor esencial. 2. com. Persona versada en estética. 3. com. Persona que afecta el culto de la belleza.

Si nos basamos en Freire para ahondar en esta, podemos considerar las cualidades indispensables para el mejor desempeño de las maestras y maestros, esbozadas en su obra *Cartas a quien pretende enseñar*. Allí señala las siguientes:

La humildad, que no significa falta de respeto hacia nosotros mismos, ánimo acomodaticio o cobardía, ni mucho menos arrogancia, sino todo lo contrario; exige valentía, confianza en sí mismo, respeto por sí mismo y por los demás. Esta, [...] ayuda a reconocer esta sentencia obvia: nadie lo sabe todo, nadie lo ignora todo. Todos sabemos algo, todos ignoramos algo. Sin humildad, difícilmente escucharemos a alguien al que consideramos demasiado alejado de nuestro nivel de competencia. (Freire, 2010, p. 75)

Escuchar con atención a quien nos busca, es un deber. Ello nos permite entender su contexto, y reconocer sus expectativas, necesidades, temores, debilidades y fortalezas. Sin duda, ellos tienen mucho por decir. Lo mismo, cuando los estudiantes dicen no entender al erudito, al docto, con un discurso que solo entenderán él y si acaso sus colegas, cuando no se logra empatía o sintonía, cuando se desconocen sus saberes previos, cuando se exige por encima de sus capacidades, afectando su autoestima, o cuando se demanda tan poco que se estancan y no crecen, quizás estén pidiendo la práctica de esta virtud.

Con humildad es posible crear espacios para que haya creatividad, espontaneidad y libertad responsable, factores que retomaremos más adelante. Con humildad es posible elevar una voz de esperanza y optimismo, con la que se contribuye para que se encuentre sentido a la vida. Con humildad se logra contribuir a la constitución del sujeto; que se conozcan y se formen como producto de la comunicación: encuentro de “yos” distintos... hacerse con el mundo con que interactúan.

De hecho, sugiere el maestro en su cuarta carta, que la mencionada cualidad contribuye a la formación para la democracia, dado que escuchar al otro, dialogar, obliga a salir de sí para que otro mueva y conmueva. Solo quien es humilde está en postura de aprender y de enseñar. La humildad no permite que uno se escuche ni se vea solo a sí mismo, por ende, no deja que uno se encierre “en el círculo de mi verdad” (Freire, 2010, p. 76).

Por tanto, entender así el “arte” que piden en nuestro actuar los alumnos implica despedir la arrogancia del poderoso, la soberbia del que sabe todo, el autoritarismo de quien intimida, genera apatía, sumisa obediencia y renuncia a la crítica, miedo a la autonomía. Más bien, al contrario, exige además de la humildad, la mansedumbre de la que habla La Salle, como otra de las virtudes del buen maestro, de acuerdo con el Hno. Agatón, Fsc (1985). Esta la distingue en cuatro clases: 1) de espíritu, que consiste en juzgar sin apasionamientos, “sin preocupación del propio mérito o de supuesta capacidad” (p. 27); 2) la del corazón, “que inclina a desear las cosas sin obstinación y de manera justa” (p. 27); 3) la de las costumbres, “que consiste en conducirnos por principios rectos sin entrometernos a reformar a los otros, cuando no tenemos autoridad sobre ellos, ni a mezclarnos en cosas que nonos incumben” (p. 27); 4) la de la conducta “que mueve a obrar con sencillez y rectitud, sin contradecir a los demás cuando no hay justo motivo ni obligación de hacerlo, y guardando siempre la moderación conveniente” (p. 27).

Una segunda cualidad propuesta es la amorosidad, “no solo para los alumnos sino para el propio proceso de enseñar” (Freire, 2010, p. 77).

Como anoto en mi artículo “Diálogo La Salle-Freire: bases para una práctica pedagógica de calidad”,² del cual transcribo un aparte a continuación, el amor es un elemento esencial en el acto educativo.

² Publicado inicialmente en la *Revista de la Universidad de La Salle* (53) (ver: <http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/l/article/view/997>).

Al leer la obra escrita de La Salle se descubre un planteamiento, tal y como lo describe Alcalde (1961), en torno a una condición previa, mas no única, para que pueda realizarse adecuadamente la tarea educativa: “no puede haber educación auténtica sin el conocimiento, al menos en cierto grado, del sujeto que se educa” (p. 399). “Leer” a los estudiantes es una habilidad que exige una disposición.

Pero solo conocer a sus estudiantes no le garantiza nada, es algo inoperante. “Necesita a su vez el concurso de una fuerza que impulse al educador a entregarse voluntariamente al perfeccionamiento del educando, a quien reconoce inacabado y, por lo mismo, educable. *Esa fuerza no es otra cosa que el amor*” (Alcalde, 1961 p. 399. Énfasis añadido), y esta ha de estar presente y viva en todo el proceso pedagógico.

El aliento que lo lleva a esa entrega no es más que la respuesta franca y decidida a una *vocación*, a un llamado que percibe el docente como un deseo y convicción de la necesidad de trabajar en esta tarea humana. Freire (1997) lo expresa en estos términos:

Es notable la capacidad que tiene la experiencia pedagógica para despertar, estimular y desarrollar en nosotros el gusto de querer bien y el gusto de la alegría sin la cual la práctica educativa pierde el sentido. Es esta fuerza misteriosa, a veces llamada vocación, la que explica la casi devoción con que la mayoría del magisterio sigue en él [...]. Y no solo sigue, sino cumple, como puede, su deber. Amorosamente, agrego. (p. 136)

De la mano de la amorosidad se exige otra cualidad: la valentía, necesaria para superar los miedos, concretos, como el de perder el empleo por “poner en práctica un tipo de educación que provoca de manera crítica la conciencia del educando” (Freire, 2010, p. 78), o por no alcanzar cierta promoción. El miedo no puede paralizar la acción del docente. “Si estoy seguro de mi sueño

político, debo continuar mi lucha con tácticas que disminuyan el riesgo que corro” (Freire, 2010, p. 78).

Una cualidad más: la tolerancia, necesaria para realizar un trabajo pedagógico serio y para una experiencia democrática auténtica. No se trata de “encubrir lo intolerable, no es amansar al agresor ni disfrazarlo” (Freire, 2010, p. 79).

Tampoco es, señala el mismo autor, como si se tratara de un favor, como una forma cortés de aceptar la presencia no muy deseada de un contrario. Bajo un clima de democracia, se aprende a tolerar, lo que implica establecer límites y principios que han de ser respetados.

Implica evidenciar una competencia desarrollada por el maestro en la que la idea que tiene del estudiante le permite verlo como individuo, con características particulares, que lo hacen diferente a los demás, pero en la que a la vez cabe el reconocimiento de una persona, igual a los otros, y que asimismo se configura como sujeto precisamente a partir de esa interrelación.

Crear este clima es un arte, dado que supone técnicas y habilidades particulares. Requiere, entre otros, actuar con respeto, responsabilidad, ética. De ahí que el autoritario tendría que superar sus propios prejuicios. El intelectual-academicista tendría que despojarse de la propiedad que cree tener sobre la verdad. El científico tendría que dejar de entender la ciencia como la verdad última.

Cierran este listado de cualidades las siguientes:

La decisión, cualidad difícil puesto que implica: “[...] romper para optar [...], ruptura no siempre fácil de ser vivida” (Freire, 2010, p. 80). Se decide por una cosa contra otra; por una postura o punto de vista sobre otro; por una persona frente a otra. Exige una cuidadosa evaluación en el acto de comparar para optar.

Cabe anotar que se ha de tener cuidado de no ser arbitrario en la toma de decisiones. Pero también, de no asumir el deber de decidir, que como

autoridad tiene el maestro. En ocasiones, tomando la decisión junto con los estudiantes, lo que puede aprovecharse como ejemplo pedagógico de lo que es la democracia, los beneficios que trae el trabajo colaborativo o la resolución de problemas; y en otras oportunidades, desde el rol que le corresponde como responsable del proceso educativo.

No cabe duda de que al asumir la toma de decisiones se proyecta fortaleza moral y competencia profesional. La seguridad, que “requiere competencia científica, claridad política e integridad ética” (p. 81).

El maestro ha de fundamentar científicamente su acción para estar seguro de lo que hace. Imposible realizar un acto pedagógico si no se tiene idea de qué se quiere, para qué, cómo, con quién. La tarea educadora reclama por tanto disciplina y rigor crítico, para poder promover la dignidad de los estudiantes y evitar exponerlos a situaciones incómodas o vergonzosas, factores que atentan contra su sentido. La disciplina tiene que ver con la competencia que va revelando el docente a sus estudiantes, y con el equilibrio con el que se ejerce la autoridad, de manera “segura, lúcida y determinada” (Freire, 2010, p. 81). El rigor crítico se entrelaza con la búsqueda de la justicia. Ha de ser entonces afán del maestro cuidarse de obrar sin equidad o de afectar los derechos de sus estudiantes.

Una penúltima cualidad, la tensión entre paciencia e impaciencia, que conlleva además la parsimonia verbal, la cual permite el control de lo que se habla: “El discurso del paciente siempre está bien comportado, mientras que el discurso del impaciente en general va más allá de lo que la realidad misma soportaría” (Freire, 2010, p. 82).

La paciencia aislada puede llevar a la acomodación, a la inmovilidad, a la resignación, tal vez. De la misma manera, desconectada de esta, la impaciencia puede llevar al maestro a un activismo ciego, irresponsable, a la acción por sí misma, “a la práctica en que no se respetan las relaciones necesarias entre la táctica y la estrategia. [...]. La virtud [...] está en vivir y actuar impacientemente paciente” (Freire, 2010, p. 82).

Por último, se propone la cualidad de la alegría de vivir, la cual describe el referido autor así:

Es dándome por completo a la vida y no a la muerte [...] como me entrego, con libertad, a la alegría de vivir. Y es mi entrega a la alegría de vivir, sin esconder la existencia de razones para la tristeza en esta vida, lo que me prepara para estimular y luchar por la alegría en la escuela. [...]. Es viviendo [...] la humildad, la amorosidad, la valentía, la tolerancia, la competencia, la capacidad de decidir, la seguridad, la ética, la justicia, la tensión entre paciencia y la impaciencia, la parsimonia verbal, como contribuyo a crear la escuela alegre, a forjar la escuela feliz. La escuela que es aventura, que marcha, que no le tiene miedo al riesgo y que por eso mismo se niega a la inmovilidad. La escuela en la que se habla, en la que se ama. Se adivina aquí la escuela que apasionadamente le dice sí a la vida, y no la escuela que enmudece y me enmudece. (Freire, 2010, pp. 83-84)

Esa alegría de vivir indefectiblemente va ligada a un acto de amor. Pero, “amar no es suficiente. Precisamos saber amar” (Freire, 2010, p. 83). Y amar, es un arte, como lo expresa Fromm en *El arte de amar*. Por tal razón, somos susceptibles de aprender a amar:

El primer paso a dar es tomar conciencia de que el amor es un arte, tal como es un arte el vivir. Si deseamos aprender a amar debemos proceder en la misma forma en que lo haríamos si quisiéramos aprender cualquier otro arte, música, pintura, carpintería o el arte de la medicina o la ingeniería.³ ¿Cuáles son los pasos necesarios para aprender cualquier arte? El proceso de aprender un arte puede

³ Agrego: el arte de educar.

dividirse convenientemente en dos partes: una, el dominio de la teoría; la otra, el dominio de la práctica. [...] Una vez adquirido todo ese conocimiento teórico, aún no soy en modo alguno competente [...]. Solo llegaré a dominarlo después de mucha práctica, hasta que eventualmente los resultados de mi conocimiento teórico y los de mi práctica se fundan en uno, mi intuición, que es la esencia del dominio de cualquier arte. Pero aparte del aprendizaje de la teoría y la práctica, un tercer factor es necesario para llegar a dominar cualquier arte —el dominio de ese arte debe ser un asunto de fundamental importancia; nada en el mundo debe ser más importante que el arte. [...] No obstante el profundo anhelo de amor, casi todo lo demás tiene más importancia que el amor: éxito, prestigio, dinero, poder; dedicamos casi toda nuestra energía a descubrir la forma de alcanzar esos objetivos y muy poca a aprender el arte del amor. (Fromm, 1990, p. 17)

De ahí se entiende por qué el autor, al hablar del amor materno, por ejemplo, plantea la importancia de dar al niño leche y miel, haciendo alusión con el primer elemento al cuidado y la afirmación, y con el segundo, a la dulzura de la vida, el amor por ella y la felicidad de estar vivo. Ese amor materno, enfatiza, hace sentir al niño con suerte por haber nacido, “inculca en él amor a la vida y no solo el deseo de conservarse vivo” (Fromm, 1990, p. 55).

Hoy, cuando el cuidado de la madre es reemplazado por el padre, la abuela, la tía, la hermana mayor, la nana, la niñera, el profesor, la empleada del servicio, la televisión o la mascota, el pensar en quiénes de estos se pueden convertir en las figuras significativas para ese niño y que cumplan con la tarea antes mencionada de manera incondicional, generosa e intencional, puede dar luces de qué habría que hacer para tener en nuestra sociedad más niños, jóvenes y por qué no adultos, con mayor seguridad en sí mismos, con mejor autoestima y alta confianza en sus capacidades; seres que valoren sus propias

vidas y las de los demás; sujetos autónomos, independientes; ciudadanos que lejos de intereses mezquinos y egoístas, se saben partícipes de una sociedad y tienen conciencia del valor del capital social.

Conjunto de preceptos y reglas necesarios para hacer bien algo

Una segunda opción del significado es el clamor para que se considere un “conjunto de preceptos y reglas necesarios para hacer bien algo”, lo que en nuestro caso podría ser un amplísimo listado de recetas y herramientas que garantizaran el éxito de la gestión docente, pero bien es sabido que precisamente por las particularidades de cada estudiante, cada grupo, cada contenido, cada contexto, y cada maestro, este tipo de instrumentos no funcionan. Por eso, simplemente recurriremos a algunas ideas y propuestas teóricas generales que pueden suscitar reflexión, así como ayudar a precisar intencionalidades, especialmente en el campo de la motivación y de la didáctica.

Para iniciar el ejercicio, una pregunta: ¿qué incide para que haya aprendizaje? Se aprende cuando se confrontan situaciones nuevas para las que no se tiene respuesta; al considerar útil e interesante estudiar, investigar, experimentar; al actuar sobre materiales de estudio, y, a través de su actividad, se obtienen experiencias nuevas; en el momento que estas experiencias resultan significativas, porque corresponden a las necesidades e intereses, y además, se relacionan con sus conocimientos y experiencias previas; cuando se toma conciencia de los resultados del esfuerzo, y se ratifican o rectifican las actividades (Arredondo, Pérez y Aguirre, 1992, p. 16).

Respecto al tema de la motivación, existen infinitud de planteamientos; acá, una muestra que devela su importancia en el proceso y que incita a considerar sobremanera este aspecto en el arte de educar:

En el capítulo sobre el tema en Díaz Barriga y Hernández (2010), encontramos varios aportes: la motivación implica “impulsos o fuerzas que nos dan energía y nos dirigen a actuar de la manera en que lo hacemos” (Moore, 2001,

p. 222). Según Woolfolk (1996), “la motivación es un estado interno que activa, dirige y mantiene la conducta” (p. 330). Para Arredondo, Pérez y Aguirre (1992), “La motivación es el conjunto de necesidades, intereses y deseos que provocan, orientan y sostienen un comportamiento determinado” (p. 29).

A partir de estas ideas, se infiere que los comportamientos de quienes participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje se generan en el interior del sujeto, con incidencia de la relación de este con las circunstancias a su alrededor, entiéndase: con los demás y con su medio ambiente.

De ahí que se tenga que tener presente que “necesidades, intereses y atención, están en una relación dinámica. La motivación es considerada como el conjunto de causas que inducen al sujeto a actuar en busca de satisfactores para sus necesidades e intereses” (Arredondo, Pérez y Aguirre, 1992, p. 31). Entonces, la pregunta es: ¿cómo promover el interés por aprender?

Para ser coherente con lo mencionado anteriormente, cabe afirmar que lo primero es estar atento a las necesidades y expectativas de los estudiantes. Por ende, volvemos a hablar de la imperiosa habilidad requerida para aprender a “leer” a los estudiantes, dentro de un ambiente y clima pedagógico que les permita mostrarse como son y exteriorizar lo que quieren ser y alcanzar, espontánea y naturalmente. Leerlos es un arte. Demanda técnicas, pero a la vez cualidades personales. Ellos saben a su vez leer quién quiere acercárseles por adulación, conveniencia o porque realmente le interesa.

Si esto se logra, sobra recurrir a elementos o situaciones que solo responden a la motivación extrínseca: material llamativo, tecnología deslumbrante, notas o puntos como promesa por buen rendimiento o comportamiento, extrema familiaridad con los estudiantes.

En otras palabras: “Si la enseñanza en sí misma responde a las necesidades e intereses de los alumnos, no hay por qué recurrir a elementos extraños a ella para llamar la atención; porque existe el riesgo de centrar el interés en ellos y no en los objetivos de aprendizaje” (Arredondo, Pérez y Aguirre, 1992, p. 36).

En síntesis, se puede decir que si el docente parte del reconocimiento de que sus estudiantes son diferentes a él, si muestra interés sincero en ellos, si se da a la tarea de conocer las razones que esbozan para estudiar, si se esfuerza por sintonizar sus esfuerzos de enseñar con los intereses de ellos por aprender, y si tiene clara la intencionalidad de lo que enseña, es posible que convenza de que conviene y vale la pena participar en el proceso, de manera activa y atenta.

Como lo descubrió Bain (2007), quienes logran captar la atención de sus estudiantes, conocen bien su disciplina, “son académicos, artistas o científicos en activo y expertos —incluso si no presentan siempre una larga lista de artículos publicados—” (p. 35). Sin embargo, esos conocimientos no son suficientes para explicar su éxito docente. Ser experto en un campo no es garantía para convertirse en un educador excepcional.

Lo que además de esto encuentra este autor con sus investigaciones es que los mejores profesores tienen un “sentido inusualmente agudo de la historia de sus disciplinas, incluyendo las controversias que se han agitado en ellas, y esa comprensión parece que les ayuda a reflexionar de manera especialmente profunda sobre la naturaleza del pensamiento en sus campos” (p. 36). Esta capacidad les permite determinar qué enseñar, qué se prioriza, y cómo podrían aprender otros. Pero a esto agrega otros conceptos claves que podrían generalizarse, más que lo anteriormente dicho, ya que tiene como dificultad que se enraiza en una disciplina individual. Son cuatro ideas que contribuyen, según Bain, a entender y a enfrentarse con las problemáticas que conlleva el proceso de enseñanza-aprendizaje:

Primer concepto: “el conocimiento es construido, no recibido”. Se afirma que:

Construimos nuestro sentido de la realidad a partir de todas las entradas sensoriales que recibimos [...]. Vemos, oímos, sentimos, olemos y gustamos y comenzamos a conectar todas esas sensaciones

en nuestros cerebros para construir patrones sobre la manera como creemos que funciona el mundo. Por tanto, nuestros cerebros son unidades tanto de almacenamiento como de procesado. En algún momento, comenzamos a utilizar esos patrones disponibles para comprender nuestras entradas sensoriales. (Bain, 2007, p. 37)

Ello trae como resultado que los estudiantes lleven al aula unos paradigmas que dan forma a su construcción de significados. Se plantea entonces la necesidad de pensar cómo estimular la construcción antes que transmitir un conocimiento.

Segundo concepto: “los modelos mentales cambian lentamente”. Esto favorece el que se permita a los estudiantes comprobar sus propios razonamientos. En lugar de proporcionarles respuestas correctas ante sus equivocaciones, se hacen preguntas que los ayuden a ver sus propios errores. Se “enseñan los hechos en un contexto rico en problemas, cuestiones y preguntas” (Bain, 2007, p. 40).

Tercer concepto: “las preguntas son cruciales”. Estas desempeñan un papel esencial en el proceso de aprendizaje y en la modificación de los modelos mentales. Apuntan a los huecos de nuestras estructuras de memoria y son críticas para indexar la información que retenemos cuando desarrollamos una respuesta para esa pregunta (Bain, 2007, p. 42).

Cuarto concepto: “el interés es crucial”. “La gente aprende mejor cuando responde a una pregunta importante que realmente tiene interés en responder, o cuando persigue un objetivo que quiere alcanzar” (Bain, 2007, pp. 42-43).

Para cerrar este aparte, con el que se intenta abrir un abanico de lo que sería educar con arte, entendido esto a partir de un conjunto de preceptos y reglas necesarios para hacer bien algo, es necesario afirmar que las mejores prácticas son aquellas en las que logra evitarse la motivación extrínseca y se favorece la intrínseca. Los mejores profesores universitarios:

Ellos dejaban a los estudiantes tanto control como les era posible sobre su propia educación, y mostraban un gran interés en su aprendizaje y una enorme fe en sus capacidades. Ofrecían retroalimentación exenta de valoración alguna del trabajo de sus estudiantes, ponían énfasis en las oportunidades de mejorar, buscaban constantemente formas de estímulo para el progreso y evitaban clasificar a sus estudiantes entre paja y grano. En lugar de medir a unos y a otros, animaban a la cooperación y a la colaboración. (Bain, 2007, pp. 46-47)

En últimas, se trata de un asunto de pasión por lo que se enseña, que se transmite al enseñarlo, lo que termina contagiando a los estudiantes.

Manifestación de la actividad humana con recursos plásticos, lingüísticos o sonoros

La última probabilidad de lo que puede significar el “con arte, profe, con arte”, puede ser precisamente la demanda de una “manifestación de la actividad humana mediante la cual se expresa una visión personal y desinteresada que interpreta lo real o imaginado con recursos plásticos, lingüísticos o sonoros”.

Acá no nos estarían pidiendo más que creatividad, innovación, riesgo al cambio, ruptura con modelos tradicionales, espontaneidad; dejar fluir el producto del ocio, aquel tiempo que se puede dedicar para lo esencialmente humano: soñar, pensar, contemplar; rienda suelta para que se expresen sentimientos, interpretaciones, la espiritualidad, el yo interior, de maneras diversas, a parte de un ensayo académico o un informe de investigación riguroso. Pero, ¿todo valdría?, ¿cualquier mamarracho en una pared es arte?, ¿qué es la estética?, ¿será que solo es arte estética lo que es bello para unos?

Es posible que estén pidiendo que expresemos, o que los dejemos expresar la visión que interpreta lo real o imaginado con un afiche, un blog, un video, una melodía, un grafiti, una escultura, una caricatura, una fotografía,

un objeto virtual de aprendizaje. Tantas formas para comunicar. Pero llegar a esto requiere el cultivo y afinamiento de los sentidos, el dominio de las respectivas técnicas, explorar alternativas y seleccionar las más pertinentes.

Referencias

- Alcalde, C. (1961). *El maestro en la pedagogía de S. J. B. De La Salle*. Madrid: Marqués de Mondéjar.
- Arredondo, V., Pérez, G. y Aguirre, M. (1992). *Didáctica General Manual introductorio*. Bogotá: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Valencia.
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México D. F.: McGraw-Hill/Interamericana.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. México D. F.: Siglo XXI.
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. México D. F.: Siglo XXI.
- Freire, P. (2011). *Pedagogía de la esperanza*. México D. F.: Siglo XXI.
- Fromm, E. (1990). *El arte de amar*. Barcelona: Paidós Studio.
- Hno. Agatón, F. (1985). *Las doce virtudes del buen maestro*. Bogotá: Semper.
- Quino (1977). *Hombres de Bolsillo*. México D. F.: Lumen + Nueva Imagen.
- Real Academia Española (2001). *Diccionario de la Real Academia Española*. Recuperado el 10 de mayo del 2014, de <http://lema.rae.es/drae/?val=arte>
- Reyes, R. (2007). *El maestro esteta*. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=EOrsbOm_86E
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Comunidad universitaria, cultura y formación^{*}

*Eduardo Mancipe-Flechas^{**}*

La formación tiene lugar en el mundo de la vida, en donde de manera simultánea el sujeto se forma y forma el mundo de la vida, en su sentido histórico, político, social, etc. Al formarse el sujeto, forma la cultura, no solo en su ser personal, sino en el contexto, escenario u horizonte de horizontes, que es el mundo vital mismo, con sus lenguajes e instituciones. Así, al apropiarse el sujeto de lo cultural, interviene y transforma, al mismo tiempo, lo cultural del mundo de la vida. En palabras de Husserl:

[...] lo que ya es dado en experiencia comunitaria como tal formación espiritual (en el más amplio sentido del mundo), lo que ya es dado como un objeto cultural, puede servir una y otra vez para una nueva actividad determinada, y puede adquirir, incluso, nuevo sentido cultural. Muy universalmente, no hay nada objetivamente real que no pueda adquirir alguna determinación de propósito o contener

^{*} Los pensamientos que han surgido en la Escuela “Formación, Estética y Desarrollo”, no han emergido exclusivamente en el ámbito de la racionalidad, en el que he sido formado al realizar algunos estudios de filosofía o en el marco de las ciencias sociales y humanas, sino que emergieron del asombro de encontrar en el camino los frutos del experimentar estético de otros, que han ubicado en mi horizonte de sentido la vital pregunta por lo bello en sus múltiples dimensiones. Estas vivencias trazaron un traer al presente hitos de encuentro con la armonía o la proporción que le es inherente, en especial en la música clásica, en el arte asociado a lo místico, en la fuerza polifónica de los escritos de san Agustín y en la bella manera de describir de algunos que desde la doxa hicieron poesía. Todo esto teniendo presente que el ámbito de la estética es tocado por el índice del misterio que lo hace aún más atrayente.

^{**} Docente de la Universidad de La Salle, Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Correo electrónico: emancipef@unisalle.edu.co.

un sentido impreso por una subjetividad; éste puede, entonces, eventualmente ser subsecuentemente entendido justo en ese sentido por todos los que pertenecen a una y la misma comunidad de esos que puede mutuamente entenderse unos a otros; y puede ser experimentado como un artículo constante del mundo circundante. Incluso, los seres humanos mismos, aun cuando funcionan más como sujetos creadores de cultura, son al mismo tiempo objetos culturales los unos para los otros. [...] La capacitación, ya sea científica, artística o técnicamente práctica, es una ejecución cultural que da a los seres humanos una forma de sentido plasmada en ellos. Así, los seres humanos tienen cultura en muchas clases de formas posibles. (citado por Vargas, 2012, p. 56)

Dentro de los ámbitos que han de suscitar experiencias creativas de lo cultural, ha de sobresalir la Universidad, que más allá de otras tareas específicas que pueda tener, es ante todo una institución mediadora de cultura. La Universidad ha de asumir dos formas de ser comunidad: una, como institución mediadora de la cultura, entre lo cultural y los estudiantes; y la otra, como mediadora entre lo cultural y el resto de la sociedad, esto va en la misma línea de la función específica de la Universidad:

[...] cuando a una comunidad universitaria se le pide que se justifique a sí misma especificando cuál es su función peculiar y esencial, esa función que, en caso de que esa comunidad no existiera, no podría desempeñar ninguna institución, la respuesta de dicha comunidad tiene que ser que las universidades son sitios en los que se elaboran concepciones y criterios de la justificación racional, se los hace funcionar en las detalladas prácticas de investigación y se los evalúa racionalmente de manera que solo en la universidad puede aprender la sociedad en general cómo conducir sus propios

debates, prácticos o teóricos de un modo que se pueda justificar racionalmente. (MacIntyre, 1992, p. 274)

La lectura que hace De Certeau (1995) de la función de la Universidad, se realiza desde la óptica de la palabra, del lenguaje, de la potencialidad de movilización que tiene el lenguaje en toda su capacidad de simbolización, su capacidad de acción, de ejecución; es decir, un lenguaje performativo, que apunta a una acción concreta de transformación social de una contracultura, en donde lo que interesa no es el poder, no es llegar a mandar, sino instaurar un nuevo tipo de sociedad en la que las relaciones se inviertan. Es por esto que se habla de la inversión de la mirada en De Certeau, lo cual consiste en leer el acontecimiento que otros verían desde una perspectiva politiquera, partidista, y verlo con una mirada orientada por la aspiración de una transformación social y cultural, que en definitiva trascienda la perspectiva de la educación, en donde las relaciones tienen que replantearse en el mismo sentido de la palabra, en tener una aproximación al otro, con un interés eminentemente humanista, ajeno a todo propósito politiquero.

Es importante recordar que la autoridad de la palabra es la que hace posible una nueva praxis. No basta con que el lenguaje nos permita comprender, comunicarnos, consensuar, es necesario todavía hacer de esa palabra una fuerza mayor de carácter simbólico, que tenga incidencia en la realidad, en la cotidianidad y que tenga una nueva praxis, esa nueva praxis es imaginativa, implica una fuerza de transformación y eso es lo que debe lograrse a nivel de educación superior, un proceso de innovación creativa con el conocimiento y con nuestra palabra como instancia crítica de generación de conocimiento, que incluyan códigos estéticos, simbólicos e imaginativos. El acto de tomar la palabra es el constitutivo de la sociedad, también pensar es un deber, pero el pensamiento hay que expresarlo, lo no dicho tiene un sentido que debe ser exteriorizado.

De allí la importancia de Ricoeur (1964), al retomar la cuestión de la formación universitaria como una realidad siempre abierta, siempre en construcción, siempre en vías de irse materializando. Podría por tanto decirse que la *universidad por hacer* es cómo actualizar la idea de universidad frente a los acontecimientos; por ejemplo, una universidad que pensara el marco de la cultura, no debería cerrarse a pensar un poco su entorno cultural y hacerlo objeto de reflexión, cómo pensar el tema de la participación en la universidad.

Así, el filósofo francés muestra dos tipos de proyectos que atañen a la Universidad y que la confrontan bipolarmente: el reformista y el revolucionario. Para muchos, dicha bipolaridad ha de resolverse forzosamente en los extremos; sin embargo, es necesario asumirla desde una perspectiva integradora —de la reforma y la revolución— en donde la relación pedagógica resulte de la colaboración y del mutuo aprendizaje, centrando su crecimiento en el saber y en la búsqueda de la verdad.

La idea de Ricoeur (1964) es entrar en un proceso integral de reflexión y de pensamiento crítico sobre la Universidad, no solo sobre su aparato estructural, administrativo e institucional, sino además sobre su dinámica interna, teniendo presente que su quehacer mismo es un quehacer pedagógico que está sujeto a discusión, puesto que la Universidad no está totalmente construida y es necesario ir la readecuando permanentemente, de acuerdo con los acontecimientos, circunstancias y exigencias socioculturales. A cada generación le compete una dosis de responsabilidad en esa construcción de la Universidad, lo que implica un llamado hacia la cogestión que debe tenerse en una comunidad académica. Todo esto suscita la siguiente pregunta: ¿qué implicaciones tiene la relación pedagógica a nivel institucional, a nivel estructural administrativo y a nivel de la cotidianidad en el aula?

Puede advertirse que la relación pedagógica es una relación de cooperación, pero también de conflicto, es una relación que debe irse construyendo en medio de dificultades, obstáculos y problemas, que a su vez demandan la introducción de correctivos. De Certeau (1995) ofrece algunas herramientas

para abordar dicha cuestión, a través de la estrategia de redistribución de la palabra, que hoy podría interpretarse como una democratización del saber, en donde nadie lo posee de manera hegemónica, y en donde la búsqueda de la verdad es una búsqueda colaborativa y consensuada, para la cual es necesario hacer ejercicios de cooperación, que ciertamente requieren formación y todo un esfuerzo para saber participar y sentirse partícipe.

Debe advertirse que si bien es cierto que en la relación pedagógica desarrollada por la Universidad tradicional, el rol del maestro ha tenido mucho peso, es de vital importancia transformar esta situación, evitando desconocer a alguno de los dos actores que la conforman, de tal modo que el proceso colaborativo dialéctico reconozca que es tan central el maestro como el estudiante, en tanto que actores constitutivos de dicha relación. Cada uno tiene un proyecto personal que trasciende la relación pedagógica, el reto consiste en construir una relación que sea respetuosa de los proyectos que la conforman.

Un tema subyacente a la relación maestro-estudiante es el de los efectos del poder, que son connaturales a toda relación humana y con mayor razón a una relación de carácter pedagógico, en la que existe una búsqueda de poder o de manejo de poder simbólico. La filosofía de la educación francesa ha abordado el tema de la dominación en la relación pedagógica, hoy dicho poder se encuentra bastante cuestionado, a lo mejor podría pensarse que es necesario, en primer lugar, establecer el grado de las asimetrías que le son inherentes, para posteriormente nivelarlas; esa relación conlleva además temas como el currículo, quién selecciona los contenidos y por qué, cómo establecemos métodos para enseñar y aprender y cómo se evalúa.

Ricoeur ofrece una clave muy sutil e interesante para poder comprender esa dialéctica que se presenta en la relación pedagógica. Afirma que la enseñanza es, antes que nada, un querer saber, un querer decir, un querer ser, pero ese querer tiene que ser de alguna manera respetuoso del querer del otro, porque así como alguien quiere, también debe respetar esa autonomía del otro que igualmente ha de querer, de tal modo que llegue a configurarse una

cierta complementariedad que se esfuerce permanentemente por alcanzar un nivel de equilibrio, tanto en la estructura institucional como en la parte más interpersonal de la relación pedagógica.

Asimismo, emerge la idea de corresponsabilidad, que es fundamentalmente expresión de dos cosas: la primera, entender la formación integral como un proceso corresponsable de profesores y estudiantes, en donde tanto el discente como el docente son responsables del proceso de formación integral, en donde el estudiante no solo es corresponsable de su formación integral, sino de la de sus compañeros; es decir, la formación integral se vuelve también algo comunitario; la segunda, el surgimiento paulatino del sentido de los derechos y de los deberes del estudiante, que llevan a que el proyecto educativo universitario declare que el principal responsable de su formación es el estudiante. La participación ha de darse en la Universidad como comunidad, pero es una comunidad que no es de iguales, precisamente es una comunidad en donde las relaciones son diferentes, en donde las personas tienen diversas funciones y responsabilidades, pero todas deben converger hacia una misma responsabilidad.

Pero, ¿cómo y en qué grado se debería dar dicha participación? ¿Es en la dirección de la universidad?, ¿en su gobierno?, ¿en la parte administrativa?, ¿en la parte económica?, ¿en la parte académica?, o ¿en la parte pedagógica? La participación debería darse en la medida en que pueda responderse por la participación, puesto que responsabilidad significa poder dar respuesta.

En donde más debe evidenciarse esa participación es en la parte pedagógica, en el proceso de aprendizaje, y ahí es donde se debe tomar precisamente de una manera muy particular la participación y la responsabilidad de los estudiantes, los profesores y los directivos, y a partir de allí, desarrollar otras formas de organización o de reorganización de los aspectos administrativos, económicos y de gobierno, que han de estar al servicio de la Academia. La participación en la parte pedagógica implica el diálogo permanente entre estudiantes y profesores.

Referencias

De Certeau, M. (1995). *La toma de la palabra y otros escritos políticos*. México D. F.: Universidad Iberoamericana.

Ricoeur, P. (1964). *La Universidad por hacer*. Recuperado de www.raco.cat/index.php/Convivium/article/view/76327/98926

Ricoeur, P. (1986). *Ética y cultura*. Buenos Aires: Docencia.

Contemplando a Tadzio

Fernando Vásquez Rodríguez

*La belleza nace así... espontáneamente..., a
despecho de tus fatigas o de las mías.
Existe al margen de nuestra presunción de artistas.
Muerte en Venecia, Luchino Visconti*

Belleza..., la mano extendida, temblorosa, moribunda; la mano ligeramente temerosa, indecisa por la mirada ya borrosa, ya perdida. Belleza que aun a la muerte se atreve a seducir, que aún puede volver la vista (la misma mirada, pero desde otra visión) y despreciar la vida. Esquivarla —si se quiere— coquetamente. Belleza, la mano moribunda, inmoral, tratando de asir la eternidad. Belleza es una mascarada por abarcar en un único instante la totalidad del tiempo. Belleza no habita en la confianza, en el lugar seguro de lo deducible, no; ella se mantiene junto al mar, en la arena o en la noche, siempre moviéndose en el espacio de lo infinito, de lo inconmensurable.

Si alguien pregunta ¿dónde está la belleza?, yo —mostrándole algunos de mis poemas— le diré: “Toma, léelos y te darás cuenta de lo que no es la

belleza”; y si insistiese en su pregunta, solo podría darle un argumento más: “Belleza es tan cercano a muerte, a Dios... Cuando quieres tenerlos y, son tuyos, ya no puedes saber dónde hallar su presencia. Belleza es ansiedad de ver el envés de la vida, la espalda de las cosas, el dorso impenetrable de la sangre... Lo visible, lo que uno se atreve a mostrar como belleza: el poema, la escultura, la pintura; la obra, no recoge la esencia de lo bello, nunca ha podido. Lo que retiene la obra de arte es el apetito, el ansia furibunda de otear aquella ignorada pradera donde, según se dice o se intuye, viven las presencias angélicas, los héroes, la luz intermitente de una virgen y el sello tranquilo con que se impusieron las señales al mundo... Lo que retiene la obra de arte es lo que ella, por sí misma, nunca logrará ser. La belleza que se aposenta no existe, su ser es el movimiento; pero un ritmo tan perfecto que logra ser quietud. La belleza detiene el flujo de lo interior y lo exterior en su fluctuar, lo torna puro equilibrio, símbolo del símbolo”.

Mortalidad que, reconociéndose, se afianza en lo inmortal. Finitud que, contemplándose en el espejo, descubre la nostalgia o la reminiscencia del infinito. Muerte que, desde su corte brusco o inesperado —siempre venidero— se levanta insensata, proclamando resurrección. “¡Oh, Dios. Tú que nos has hecho para morir, ¿por qué nos inundaste la sed de eternidad, que hace al poeta?”, reclamaba Luis Cernuda. Belleza es un vaivén, un árbol majestuoso quejándose por no llegar al cielo...; lo bello es seducción de sacrificio, llamado que es destino, camino que es olvido. Bello es el viento en su presencia ausente, en su caricia sin mano, en su frescura impalpable. No, la belleza no está en lo determinado; si hay belleza, ella es ambigüedad. No es bella la mujer, no es bello el hombre; tan solo son hermosos. ¿Quién, entonces, en la vida retiene un soplo de lo bello? ¿Quién juega a mantener la monstruosa sensación de la belleza? Ese quién no se muestra y, si de veras existe, es una peligrosa unión, un contraste de labios rojos, manos largas y ojos tristes somnolientos a playa: el adolescente, la adolescencia. Solo la juventud; sí, ahí, en el despertar indeciso, en la alegría que es ausencia de

conocimiento; ahí, se reclina momentáneamente la belleza, se deja ver, pero no debe tocársele. La mano que roza la belleza, la caricia que se unta de lo bello, quema ardiendo la flor, destruye el espejismo: se conoce su engaño. Su verdad era efímera, su gesto era apariencia. Belleza no hay en las dimensiones conocidas ni en las realidades propuestas por la historia; belleza no se encarna en lo visible, en lo sensual; belleza siempre es límite... limitación del límite. Límite de lo humano que todavía no ha alcanzado más allá de sí mismo y, en esta dirección, límite también de lo inhumano, juego simbólico en el extremo límite terreno. Belleza: el juego en sí, el juego que el hombre juega con sus propios símbolos y así, simbolizando —lo único posible— escapar a la angustia de la soledad.

No es belleza lo que las obras buscan; es belleza lo que las obras niegan. Nada hay perfecto en la imperfección y solo la imperfección sabe ir a lo perfecto. El barro quiere ser luz iridiscente, la luz tiempo vacío, el tiempo cuerpo, el cuerpo eternidad. No es belleza lo que el poema busca, es belleza lo que huye del poema. Toda obra de arte es imperfecta porque, de otra manera, sería divinidad o mera muerte; y la obra, se esfuerza por ser vida o afirmación de la vida. Así que, tiene que resignarse a la mutilación o a lo incompleto. No es belleza lo que el poeta busca; es belleza lo que no es el poeta. Allí, la vida, la realidad manchada de costumbre; allá, lo bello, lo innombrable dispuesto a la sonrisa. Allí, la sensación, el vestigio primario de la esencia; allá, el espíritu, la resistencia imperturbable a ser naturaleza; allí y allá; allá y allí: la levantada insatisfacción, el abandono a lo imposible.

No es belleza lo que la vida busca, es belleza lo que la vida ignora. Toda obra de arte repite el mismo movimiento de búsqueda, perpetúa el tintineo de husmear en la prohibición, en el misterio de lo santo. Hay tantas experiencias negadas al entendimiento. Toda obra de arte repite el grito salvador en medio de la peste, la blancura de un traje en medio de la podredumbre del abismo. Toda obra de arte baja como Dante a los infiernos y repite la aventura del sentido. Odisea, travesía, correría. ¿Dónde, dónde la belleza? Al final nunca

habita, nunca vive al comienzo. ¿Dónde, dónde la belleza? En el esfuerzo, en el intento, en la paciencia del artesano, en la ignorada persistencia, en el golpeteo constante, en la obra; sí, en la obra de arte se encuentra la belleza, pero solo sus vestigios. No es belleza lo que las obras tienen; es belleza de lo que las obras dan indicios y... de nuevo, la búsqueda: arte. La promesa: “Lo bello no es tan operante como prometedor”, decía Goethe, y son “solo pocos los que recuerdan lo sagrado que han contemplado”.

Belleza... la mano extendida, temblorosa, moribunda; la mano ligeramente temerosa, indecisa por la mirada ya borrosa... La mano del poeta John Keats: “Estoy convencido de que escribiría por puro anhelo y amor de lo bello, aun cuando el trabajo de mis noches apareciera quemado cada mañana y ningún ojo la llegara a contemplar”.

Indicaciones internas para la reunión de escuelas en El Edén: 19 de junio del 2014

Estimados compañeros de Escuela

Buen día para todos.

Paso a compartirles lo discutido en la tarde de ayer con Libardo y demás coordinadores de las escuelas de pensamiento:

1. Reunión de todas las Escuelas en el Edén, Colegio de La Salle, 19 de junio/ 8:00 a. m.

Como esta reunión está programada desde hace varios meses, no se conocía en ese entonces el calendario del mundial, razón por la cual la jornada coincide con un partido de Colombia. Por esta razón se tomó la siguiente decisión:

- Se trabajará una primera sesión de 8:00 a 11:00 a. m. Presentación y su respectiva retroalimentación a cuatro de las escuelas.
- De 11:00 a. m. a 1:30 p. m. tendremos la oportunidad de ver el partido de fútbol y compartir el almuerzo.

- De 2:00 a 4:00 p. m. se trabajará una segunda sesión. Presentación y su respectiva retroalimentación a las cuatro restantes escuelas.

Nota: los profesores que estamos participando en el Curso Institucional de Formación (CIF) tenemos permiso para no asistir por ese día al curso y así poder participar de la reunión de escuelas.

Urgente: confirmar asistencia hoy mismo, para asuntos logísticos.

2. Informe (estado de avance) de cada escuela

Cada representante hizo una breve presentación de los avances hasta ahora hechos. Personalmente, aproveché lo que está en nuestras actas para dar una somera idea de lo que se viene trabajando. La reacción del grupo a nuestra propuesta metodológica, tanto para discutir y buscar puntos de convergencia, como para producir el(los) texto(s) tuvo acogida. Asimismo, la posibilidad de cambiar el nombre de la escuela tiene aval total.

3. Preparación de la presentación de la Escuela el 19 de junio

Tiempo para cada escuela: entre diez y quince minutos y luego un espacio amplio para retroalimentación del grupo participante.

La presentación debe permitir:

- a. Ser un puente que conecte lo realizado con el trabajo anterior.
- b. Dar una idea del avance que se ha hecho hasta ahora.
- c. Mostrar las expectativas respecto de la próxima publicación, que trascienda a la primera (y de proyecciones que pueda tener el equipo de cada escuela).
- d. Visibilizar el nicho que se quiere y puede colonizar, y las alternativas que se tienen para hacerlo.

La presentación puede contar con apoyo audiovisual, que tiene que entregarse ese día. Por otro lado, antes del 27 de junio se debe enviar a la

Oficina de Currículo un informe escrito, por medio magnético, que incluya los aportes que nos hagan ese día.

Propongo entonces:

1. Para ese día, en coherencia con nuestras discusiones, podríamos hacer una presentación “diferente”, apoyados en el uso de recursos como la caricatura, la foto, un minivideo, una prosa, etc., con los que expresaríamos lo que venimos planteando. ¿Cómo comunicar que vemos y queremos una institución que puede y debe ser más coherente con su propuesta curricular de formación integral, humana, ética, desde el fomento del arte y de la estética, como elementos fundamentales para el desarrollo, y que esta tarea demanda la participación de todas las instancias que la conformamos?
2. Yo hago un adelanto del informe escrito, para que sobre este podamos conjuntamente adicionar lo que a bien nos aporte la retroalimentación del grupo grande.

Para pensar en el nuevo nombre de la Escuela, por si se quiere hacer público en el marco de la reunión, simplemente recuerdo el que habíamos propuesto el 26 de febrero: “Formación, estéticas y desarrollo”.

Quedo pendiente de reacciones, propuestas, ofrecimientos... Solicito comedidamente que la comunicación que tengamos al respecto sea reenviada a todos los que conformamos la Escuela, para acelerar la divulgación y trabajar mejor en equipo.

Gracias por la atención.

Un abrazo,

Juan Carlos

Texto presentado en la reunión de escuelas de pensamiento en El Edén, el 19 de junio del 2014 (síntesis del camino recorrido; avance y proyecciones para el resto del 2014)

Miembros de la Escuela: Víctor Marulanda, Fernando Vásquez Rodríguez, Eduardo Mancipe-Flechas, Juan Carlos Rivera Venegas

Se inició el trabajo del semestre con la relectura individual del texto “Formación, constitución del sujeto y estética del desarrollo”, que hace parte del libro *Pensar en las escuelas de pensamiento*, con el fin de poder hacer anotaciones y aportes que permitieran profundizar lo planteado en este, y preparar así el nuevo texto que se va a publicar, según el plan de la Oficina de Currículo, pero sobre todo, trabajar por la consolidación de un equipo de trabajo que logre congregarse alrededor de una temática, unos proyectos y unos fines comunes.

Este primer ejercicio nos llevó a evaluar lo hecho hasta ahora y determinamos que el escrito había sido amplio en abordaje de temas, pero que tal vez no había sido fiel reflejo de lo que se pretende.

Desde que nació esta escuela se planteó que la temática puede ser muy interesante, pero que son muy pocos los que muestran inquietud o quieren acercarse a ella, postura contraria a quienes nos inscribimos convencidos de que la estética, el arte y el desarrollo son asuntos de todos y para todos. El reto por tanto siempre ha sido acercar a más colegas, directivas, administrativos y estudiantes al asunto, que dicho sea de paso, exige precisamente esa participación de todos, demanda coherencia curricular, pero veíamos que el capítulo en mención se quedaba corto para el propósito. Consideramos

que una escuela debe convertirse en un referente y ser polo de atracción de nuevos adeptos, pues su experiencia convoca; esto nos desafía y alienta.

De ahí que se planteara una primera decisión: cambiar el nombre de la escuela. El nombre actual implica un enfoque demasiado amplio, y “el que mucho abarca poco aprieta”. Se coincidió entonces con la idea de que el producto ha de ser coherente con el marco de esta escuela, por lo que se propone que este contenga novedades como el uso de apostilla, contrapunto, intertextos, paratextos, fotos, PDF, etc.

Se tantea entonces la pertinencia de renombrar la escuela: “Formación, estética y desarrollo”.

Otras posibilidades discutidas fueron desde analizar las probabilidades y estrategias de diálogo con los equipos de otras escuelas, con actores o equipos institucionales, o externos, pasando incluso por la opción de fusionarnos, hasta proponer buscar en las actuales líneas de investigación qué hay alrededor del tema de formación y estética, para “reclutar” posibles colaboradores o nuevos refuerzos al equipo.

Producto de unas enriquecedoras tertulias, en medio del relajamiento y dentro de un clima muy fraterno, dado para la espontaneidad y libertad para expresarse, se encontró el valor indiscutible de nuestra escuela, su originalidad y conveniencia, por ser esencial para nuestra Universidad, fundamental para responder a su principio misional, pero además, porque pese a los esfuerzos y políticas existentes, a nuestro parecer, hoy es una debilidad que desafía su implementación y visibilización, involucrando más actores, en aras a contribuir con la coherencia entre el discurso institucional y sus reales intencionalidades.

Se pone entonces en escena una pregunta con la que se busca dar mayor dinamismo a un aspecto fundamental para los miembros de la Escuela: ¿Cómo potenciar la dimensión estética en la Universidad?

Acto seguido, se lanzó una nueva pregunta generadora: ¿de qué manera la estética, el arte, las manifestaciones artísticas, contribuyen a la formación

del sujeto? Y luego otras: ¿qué gana quien ha afinado sus sentidos para lo estético? ¿Cómo hacer para visibilizar en el currículo que lo artístico hace parte de la formación? El canon de los libros es una estrategia, ¿por qué no pensar en un canon de cine, de música, de obras pictóricas, de esculturas? ¿Por qué no ofrecer una sala de música, de cine?

De ahí surgían consecuentemente reacciones: que la arquitectura diga lo importante que es para la Universidad la formación estética y artística. No se trata de una materia ni de una obligación. Nosotros como maestros tenemos que ser los primeros sensibilizados y con conciencia del valor de la estética para el actuar ético y asumir acciones más humanas.

Tenemos claro que la experiencia estética requiere ciertas condiciones personales y del contexto. Hay que educar los sentidos, afinarlos. Para ello hay que considerar que la familia incide, que la escuela incide. Pensemos en cómo aportar a la causa, desde la cátedra, desde los contenidos, desde las didácticas, desde la forma de evaluar.

La experiencia parte de los sentidos, pero pasa por la reflexión. ¿Cómo afinamos los sentidos y cómo enriquecer lo que estos captan con una sana racionalización? Estamos convencidos de que hay que ampliar el rango, se detectan pocos registros, es limitado el espectro. Un oído no educado no capta cosas que otro sí.

Las artes se han “reducido” a profesiones (uni), separándolas de la formación integral. Para los griegos, el asunto era “pluri”: en un solo individuo, el artista, el deportista, el filósofo...

El arte ha sido una respuesta del hombre a lo que lo apabulla, lo molesta, lo inquieta. Como también a lo que lo emociona, le gusta, le encanta. Aquel ser sensible a lo estético reacciona ante lo feo, lo malo, lo injusto... lo bello, lo bueno, lo justo. ¿Cómo aportar a la formación de sujetos sensibles, al desarrollo de los sentidos, a la ampliación del rango para captar más y mejores sensaciones, que nos permitan ver más allá de lo que el común ve, a oír más allá de lo que otros oyen, a comprender mejor lo que la mayoría deja pasar desapercibido?

Y esta resultó siendo la metodología de trabajo; ponemos a “gravitar” unos interrogantes que nos suscitan nuestras lecturas personales, así como las de nuestros propios escritos y experiencias, y lo discutido es insumo para el trabajo de cada quien.

Queremos pues producir un texto hecho “polifónicamente”; ello significa que cada uno está escribiendo un artículo fruto de lo que le ha suscitado personalmente el compartir que hemos tenido, y se ha evidenciado que cada uno quiere ser coherente con la propuesta de usar diversas expresiones artísticas. Cada quien ha ido leyendo sus avances y el grupo ha ido retroalimentándolos.

Lo que nos articula como escuela es que los miembros nos reunimos a pensar en el tema. Las escuelas de pensamiento deben ser precisamente producto de un encuentro de intereses, saberes y experiencias alrededor de una cuestión que congrega. Lo que se produce proviene de ese compartir.

Se pone de manifiesto la necesidad de ir pensando/buscando libros para la conformación de un canon para la Escuela.

Como pensamos en que la Escuela ha de incidir en políticas institucionales, en la formación de maestros, en la sensibilización estética de los estudiantes, entre otros, y para efectos de difundir el trabajo y la reflexión que se vaya haciendo, se plantean varios escenarios:

- Espacio en foro pedagógico a mediano plazo.
- Curso intersemestral para maestros, dentro de la oferta que hace la Oficina de Docencia.
- Presentar una vez madure el trabajo, a la oficina de currículo, una propuesta-justificación que responda a los planteamientos que vayamos construyendo. Podría haber una oferta entre los cursos intersemestrales de: apreciación cinematográfica, pictórica, escultórica, artística, arquitectónica, literaria, etc. Mayor promoción al deporte y al desarrollo de lo sensorial, pero con una clara intencionalidad: complementar la oferta de la Universidad para formar

integralmente, con clara visión ética y con perspectiva de desarrollo humano sustentable.

Como acotación se pone de manifiesto que es sano reconocer qué tradiciones y saberes hay alrededor de las temáticas de las escuelas, precisamente para que se desarrollen. Creer que se puede empezar de cero trae sus falencias. Como el trabajo ya se inició con otro enfoque, se reconoce que es complicado incorporar el tema a esta altura; sin embargo, se considera que se debe pensar en el asunto.

Acta del encuentro del 3 de septiembre del 2014

Presentes: Fernando Vásquez, Eduardo Mancipe, Víctor Marulanda, Juan Carlos Rivera; invitado: Libardo Pérez.

Dada la particularidad que se cree va a tener el texto presentado por esta escuela, se aprovecha la presencia de Libardo, de la Oficina de Currículo, para ponerlo al tanto del proyecto: un capítulo que pretende ser una puesta en escena de lo abordado y reflexionado alrededor de la estética, compuesto por una polifonía de voces, que se han ido acoplando a una sinfonía, y que aunque cada una tiene su propio estilo, ha logrado afinación gracias a la participación de los demás.

La respuesta a tal propuesta es más que satisfactoria: se destaca que es un avance significativo al enfoque propio de una escuela que piensa en la estética. Tres elementos sobresalen:

1. Innovación.
2. Además de dejar ver la producción, se podrá conocer la metodología empleada.
3. Se inscribe en los tres aspectos solicitados por la coordinación de las escuelas, a saber: a) articulación al contexto y producto anterior; b) mostrar el nivel de avance; c) generación de expectativas y lo que puede llegar a ser y hacer la Escuela.

En conclusión, el texto que se va a presentar se percibe como un medio que permitirá ver lo propio de la Escuela, en coherencia con su propuesta y contenido. Este tendrá rigor, solo que con otros criterios. Es una propuesta original que puede llegar a convertirse en referente para las demás escuelas de pensamiento, por la creatividad manifiesta de sus autores, por la libertad que se ha dado, por el disfrute que se percibe se ha tenido en su producción.

No habrá problema con la publicación en términos de extensión ni con lo gráficos, fotos o lo que se termine incluyendo.

Se ha de tener cuidado con el texto introductorio, para que se entienda el artículo y su estructura, por lo poco convencional.

Para el viernes 5 de septiembre los artículos han de estar listos, ya debe estar el esquema del documento final subido en la nube y se comenzará a hacer la ilación. Todos enviar ideas para el texto introductorio.

Cada uno prepara su presentación personal, de acuerdo a lo definido por el grupo: mi relación con lo artístico y estético (100-120 palabras).

Interpretación relacional y experiencia estética^{*}

*Eduardo Mancipe-Flechas^{**}*

La comprensión de lo bello es el objeto de reflexión más significativo de la estética (*aisthesis*), un ámbito que emergería en la modernidad como

^{*} Las ideas expuestas en este texto han sido concebidas y desarrolladas a la luz de los diálogos que tuve la oportunidad de entablar con Daniel Felipe Moreno Sarmiento, en un seminario de hermenéutica analógica, a él mi especial gratitud por sus aportaciones.

^{**} Docente de la Universidad de La Salle, Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Correo electrónico: emancipef@unisalle.edu.co.

disciplina constituida y, además, como estudio de la manifestación artística del hombre. Es manifiesta la relación que encuentra Gadamer entre el arte y la hermenéutica; sin embargo, hoy es necesario no solamente hablar de la hermenéutica, sino de hermenéuticas. Una aproximación general a la misma es entendida como “la disciplina de la interpretación; pues bien, ella puede tomarse como arte y como ciencia, arte y ciencia de interpretar textos” (Beuchot, 2008, p. 33). Es importante que la noción de texto, a la que hace alusión la anterior definición, no sea la que estamos acostumbrados a concebir, pues, texto es toda realidad susceptible de interpretación (hiperfrástica), que debe caracterizarse por ser polisémica, es decir, que manifiesta diversidad de sentidos, además, de ser el objeto de toda interpretación.

En todo *actus interpretandi* existe ciertamente un autor, un texto y un intérprete; el autor que se ubica en un contexto espacio-temporal determinado, un texto como producción del autor y el intérprete que, desde su contexto, desea comprender el contenido de ese texto, que se hace comunicable. El intérprete para comprender tendrá que situar el texto en el contexto del autor (interpretación objetiva) y descontextualizarlo para después recontextualizar este mismo contenido en su contexto (interpretación subjetiva), sin perder de vista la interpretación objetiva del texto, como factor referencial del acto interpretativo (Beuchot, 2008).

En la hermenéutica confluyen dos aspectos: el teórico y el práctico. El primero, es también conocido como *hermenéutica docens*, en cuanto hace referencia a las conjeturas generales de la interpretación; el segundo, designa la hermenéutica práctica como *hermenéutica utens*, indicando así el uso de ciertas reglas que se aplican en los casos concretos para interpretar de forma correcta. En la relación de estos dos ámbitos emerge la comprensión que de la *phrónesis* hiciera Gadamer, en donde la práctica de la interpretación, es más un educar, análogo al modo como se suscitan los hábitos que desembocan en la virtud (*areté*).

La hermenéutica siempre estuvo íntimamente relacionada, sobre todo en la Edad Media, con la sutileza, entendida como la capacidad de distinguir lo trascendental de lo superficial. De ella se derivan al menos tres tipologías: la *subtilitas intelligendi* (o *implicandi*), que en un sentido semiótico haría referencia a la sintaxis (significado textual, intratextual e intertextual) pues, es esta condición del significado semántico y pragmático; en segunda instancia, la *subtilitas explicandi*, como semántica (explicar), que permite un acoplamiento entre el texto y los objetos a los cuales se refiere, y, por último, la *subtilitas aplicandi*, como pragmática (aplicar), por medio de la cual se capta la intencionalidad del autor (Beuchot, 2008), tal vez no de manera absoluta, pero sí parcial.

Desde esta perspectiva, una hermenéutica relacional comprende que toda pretensión de interpretación univocista (tendiente a la literalidad), ofrece referencia pero diluye los posibles sentidos interpretativos, y toda aspiración a una interpretación equivocista, hace que se diluya la referencialidad al aspirar a mantener la multiplicidad de sentidos, que por falta de criterio resultan “igualmente válidos”. Esta situación lleva a Beuchot a afirmar que el ideal interpretativo:

[...] 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 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)

Es entonces manifiesta la riqueza que posee la hermenéutica analógica, a nivel interpretativo, por lo que se hace aún más evidente la genuina relación

que tendría este modelo de interpretación con la estética. Pues siendo esta “la disciplina filosófica que tiene por objeto el estudio de la belleza y, ante todo del arte” (Yarza, 2004, p. 9), demanda el acaecimiento del acto interpretativo, que destaca primordialmente la significativa pertinencia que acoge el término analogía, entendido como proporcionalidad o armonía, en el ámbito de la estética, pues, sin duda, la proporcionalidad es una de las condiciones formales que caracterizan de manera propia lo que es bello (*pulchrum*). Además, es primordial entender que no solo aguarda en la obra de arte un sentido exterior como juicio estético del artista, sino también la apreciación contemplativa que tiene todo espectador de esta misma.

Surge entonces una cuestión fundamental, el carácter relacional de la *analogía* como *proporción* y de la belleza como *armonía* (*pro-portio*). La belleza se hace manifiesta como resplandor que conserva integridad, proporcionalidad y sentido de claridad, y que encumbra en la contemplación que ha de producir un deleite cabal, no solo sensible, sino también inteligible.

En la representación artística cobra sentido la *mimesis* de lo real, pues el artífice, al exteriorizar la idea en la materia, al dar identidad a esta, transforma; por esta razón, el artista no solo *re-crea*, sino que transfigura la realidad y la hace inteligible. Por esto, la *mimesis* (imitación) aristotélica posee un sentido analógico bastante completo, no pretendiendo ser una reproducción a modo representacionista, ni un producto carente de conexión con un factor implícitamente real, sino más como un acontecer que recoge lo fructífero de la referencialidad para proporcionarle una nueva formalidad a la obra artística, a manera de *mimesis* de un factor referencial.

Aclarado esto, es necesario retomar la noción de proporcionalidad en la obra artística para indicar la relación interna que existe entre el ámbito interpretativo y la estética. La perspectiva proporcional de la que se habla, en cuanto emerge en la obra, a modo de enunciado, es captada como bella bajo ciertas características que implican delimitaciones de esteticidad, que

confieren de manera íntima una armonía que solo puede ser interpretada por una “óptica de proporción”, que atañe directamente a la analogía; por tanto, es labor de la hermenéutica analógica mostrar en cierto grado esa mensurabilidad y armonía que conserva el enunciado estético.

En la *Poética*, Aristóteles distingue dos causas para generar poesía, por un lado, la connatural capacidad de imitar y, por otro, la capacidad de gozo que puede experimentarse con la imitación. La imitación estaría justificada por su utilidad cognoscitiva, debido a que es así como el hombre adquiere sus primeros conocimientos, y el placer que causa, en cuanto origen de este. Dentro de la consolidación de las reflexiones sobre el arte, Aristóteles halla que para entender más profundamente el hacer mimético hay que prestar atención a dos aspectos fundamentales, a saber, la actividad del sujeto en cuanto que este es productor de arte y el segundo que es el objeto de su imitación. El sujeto como productor de arte manifiesta en el producto artístico a través del lenguaje, la armonía y el ritmo, su implícita interioridad, concepción que responde a la objeción de la ausencia de una función creativa por parte del artífice; y el objeto artístico que transmite el enunciado mimético, como vehículo del pensamiento del artista.

Es importante aclarar, además, que es el artista o agente quien tiene la *techné*. Según esto, la forma o el fin de la actividad técnica es una especie de esquema que sería perfeccionado en virtud de la continua configuración de la obra, por lo que el término de la actividad artística (obra concluida) radicaría más en la misma habilidad técnica que en el conocimiento de normas generales, pues si la creación artística fuera una idea solo pensada, la *techné* no tendría gran relevancia y sería nada más que una aplicabilidad mecánica, mientras que el mismo proceso creativo se reduciría a una simple formación de una idea. Pero también si el fin (o forma) del proceso artístico no estuviera presente desde el inicio del proyecto, se convertiría la obra misma en el resultado de un proceso mecánico: “Por consiguiente, el inicio de la actividad artística no señala solamente cómo encaminar un proceso, sino que hace

presente también su fin. El artista sabe, si bien no hasta los mínimos detalles, lo que desea hacer, aunque desconocerá siempre si conseguirá su propósito hasta que el trabajo queda plenamente acabado” (Yarza, 2004, p. 40).

Esto nos llevaría de inmediato a indicar la dimensión creativa de la *techné* como la causa generadora y configuradora de la obra, y lo que nos permitiría también, aclarar lo que se considera como verdad de la *poiesis*, a saber, la adecuación de la obra concluida y el fin preestablecido. Por lo tanto, la verdad práctica se constituiría con la producción, que da espacio a la deliberación y libre arbitrio del artista para que este pueda llevar a formalizar su obra por medio del proceso de la *techné*; de manera que no se llega a conocer previamente el resultado de dicho proceso hasta que la obra queda concluida; es, en este sentido, un progresivo conocer mientras se transforma la materia.

Se halla aquí un punto nuclear para analizar y es la intervención de un sujeto en la percepción de la belleza. La existencia de un ente que es captado como bueno despierta el deseo que inclina hacia ese bien, pero también el deseo de la contemplación de lo bello, debido al íntimo vínculo que poseen estas dos propiedades trascendentales. Parece, entonces, que el problema fundamental consiste en llegar a comprender si es posible que el sujeto pueda reconocer separadamente la realidad en su bondad y en su belleza, para vislumbrar la capacidad cognoscitiva que nos pueda llevar a apreciar la realidad en cuanto que bella. Santo Tomás parte de la consideración de que la belleza es captada por el conocimiento, siguiendo en esto la perspectiva aristotélica, entendiendo por conocimiento una asimilación. Por lo tanto, la aprehensión de la belleza requiere un adecuarse de la capacidad cognoscitiva al objeto percibido como bello, es decir, una asimilación proporcional entre el objeto y la facultad cognoscitiva del sujeto que percibe la belleza, claro, entendiendo que la belleza como tal, en cuanto se refiere a su raíz, la forma, es también proporcional. Santo Tomás no indica que exista una facultad

cognoscitiva que capte la belleza, pero sí nos dice que dicha aprehensión por parte del sujeto debe ser comprendida como proporción, una armonía connaturalizada, que no solo sería apta para explicar la aprehensión del bien, sino también la de la belleza por parte de la razón.

La originalidad del pensamiento griego ha manifestado la valiosa apreciación sobre la belleza, pero, sin duda, también de la actividad *poiética*, que envuelve no solo la interpretación que el artífice logra hacer de su contexto, sino también la apremiante inclinación del hombre hacia la trascendencia, un paso que en la contemplación de la belleza implica desvelar un propósito íntimo. El arte es una senda de equívocos y unívocos, pero el placer estético nos desentraña una dirección que es difícil ignorar; dicho deleite solo se revela al apreciar la belleza, propiedad de la realidad, que posee nítida perfección, esplendor reluciente y proporción de medida exacta, y por lo mismo armónica, el arte; por consiguiente, es descubrimiento de la analogía. La belleza en la misma manifestación artística es prueba de ello.

Más que un encuentro con la analogía, se ha estado a las puertas de la *veritas*, el propósito se desvela con claridad cuando se percata que se busca más que un pleno deleite a través de la contemplación de lo bello, si se sigue de cerca el itinerario labrado por la reflexión medieval, es manifiesto que el *pulchrum*, dirige al *bonum*, este al *verum* y al *unum*, y sin embargo, se encuentra con una realidad que tiene estas mismas propiedades trascendentes, las cuales solo son diferenciadas conceptualmente. Esa realidad ha sido asimilada como tal, en una evidente proporción entre el sujeto y el objeto (la realidad), de tal modo que ha de necesitar de una hermenéutica que permita comprender esa realidad de manera proporcional (anológica), sin olvidar que la misma representación artística, a manera de mimesis, hace parte de esa realidad que tratamos de entender, de manera que vivenciamos más que la experiencia de lo bueno y lo bello; en última instancia, es un encuentro con la verdad.

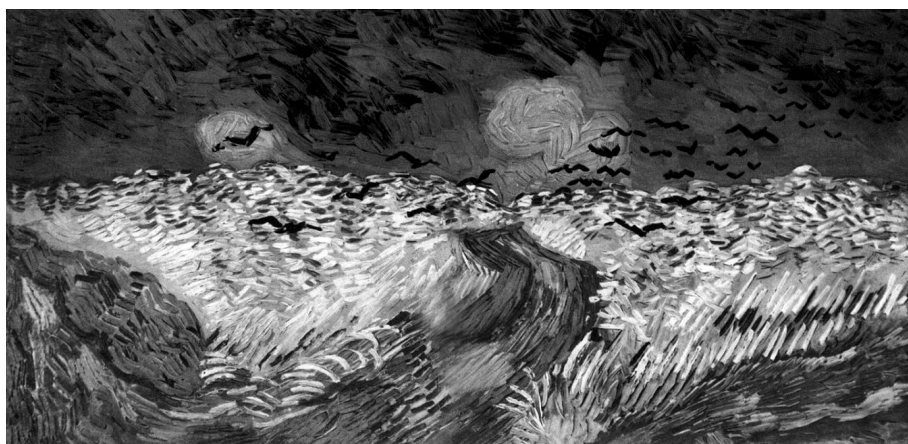
Referencias

- Aristóteles (2011). *Metafísica* (18ª ed.). México D. F.: Porrúa.
- Beuchot, M. (2008). *Perfiles esenciales de la hermenéutica*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Beuchot, M. (2010). *Hermenéutica analógica y búsqueda de la comprensión*. Chihuahua: Universidad Autónoma de Chihuahua, Colección Textos Universitarios.
- Beuchot, M. (2013). *El arte y su símbolo*. México D. F.: Calygramma.
- Yarza, I. (2004). *Introducción a la estética*. Navarra, España: EUNSA.

Electiva en educación artística

Fernando Vásquez Rodríguez

El profesor: aquí pueden ustedes apreciar una de las pinturas más hermosas de Van Gogh, “Cuervos sobre un trigal”.



Trigal con cuervos, Vincent Van Gogh, 1890, óleo sobre lienzo, Museo Van Gogh, Ámsterdam, Holanda.

El estudiante: ¿y por qué es una de las más hermosas?

La estudiante: sí, profe, ¿cómo sabe uno que una pintura es más hermosa que otras?

El profesor: primero, porque hay un consenso de la crítica, de los estudiosos en el arte sobre este cuadro: dicen que hay una acertada composición, que el contraste producido por la combinación de colores es fantástica y que se logra comunicar —con la sombra de los cuervos— una sensación de tristeza infinita. También el cuadro es uno de los más hermosos por su carga simbólica... Ese camino es como un símbolo de la vida, de la vida que llega a su final. Además, según se sabe, fue la última obra de Van Gogh, antes de propinarse el tiro en el estómago. Fue como su testamento.

El estudiante: yo no logro ver eso que usted dice, profesor.

La estudiante: lo de los cuervos me recordó una película que me repetí como cinco veces, *El cuervo*.

El profesor: ¿y de qué trata?

La estudiante: se trata de una venganza por amor. Unos asesinos matan a una pareja, y después el hombre resucita y se dedica a buscar a los asesinos para vengar a su mujer...

El estudiante: y a lo largo de la película aparece un cuervo, que es como el alma del hombre... el cuervo llega siempre antes de que aparezca el muerto.

La estudiante: el hombre es inmortal...

El estudiante: no, porque acuérdate de una cosa: apenas muere el cuervo también muere el tipo...

La estudiante: el cuervo es como un animal tenebroso...

El profesor: o premonitorio. ¿Se acuerdan de un poema de Edgar Allan Poe titulado precisamente así, “El cuervo”?

La estudiante: no, profe.

El estudiante: yo lo que he leído de ese señor son unos cuentos de terror...

El profesor: “El cuervo” es un poema homenaje a una mujer amada fallecida. Leonor se llamaba... Y el cuervo es en el poema un símbolo de esa pérdida. Como en la película que mencionas. Bueno... Pero volvamos al cuadro de Van Gogh.

La estudiante: mi mamá tiene un cuadro de ese pintor, unos girasoles.

El profesor: debe ser una reproducción.

La estudiante: supongo que sí. Mi mamá lo tiene colgado en una pared del comedor.

El profesor: ese cuadro también es muy hermoso. Pero yo me quedo con este. Quizá porque está asociado a una biografía novelada de la vida del pintor que leí ya hace varios años y que fue para mí fundamental. Me cambió la vida... Eso es importante, muchachos, cada uno de ustedes debe encontrar esos cuadros que le lleguen al alma, esas obras artísticas que los conmuevan, que les comuniquen algo esencial...

El estudiante: a mí me impresionó algo que encontré en internet... el pintor era como loco, porque se cortó una oreja...

El profesor: es posible que la locura y el arte vivan en cuartos contiguos. Bien... Paremos un poco aquí y cuéntenme cómo les ha parecido esta idea de la Universidad de que ustedes, estudiantes de ingeniería, tomen electivas en arte.

El estudiante: chévere...

La estudiante: sí, como raro...

El profesor: ¿y por qué raro?

La estudiante: pues, porque no es lo habitual. Es una cosa diferente...

El profesor: ¿y qué lo hace diferente?

La estudiante: no, pues, que no son cosas exactas como el cálculo.

El profesor: sí. El arte tiene que ver más con lo emocional, con la parte sensible de los seres humanos.

El estudiante: yo me metí a esta electiva porque sabía que iba ser fácil.

El profesor: fácil, ¿cómo?

El estudiante: pues, que cada quien puede expresar lo que quiera, y no creo que haya parciales o exámenes...

El profesor: sorpresas te da la vida...

El estudiante: no, en serio, profesor. Para mí estos cursos son como un relax frente al estrés de las otras materias.

La estudiante: mi papá dijo, cuando le conté, que eso era una perdedera de tiempo. Pero mi mamá le replicó que no, que eso me ayudaría a ser una profesional más culta.

El profesor: de pronto es que tu papá considera, equivocadamente, que tú debes desarrollar solo una dimensión de tu ser; y tu mamá intuye que eso que llamamos acá en la Universidad, formación integral, es el intento de que lo intelectual, lo emocional, lo profesional y lo cognitivo, se interrelacionen, año tras año, en tu proceso formativo.

El estudiante: sabe que sí, profe. Por ejemplo, en esta universidad poco valor tienen los deportes. Un primo que estudia en los Estados Unidos me contó que a él le valen créditos por el basquetbol.

El profesor: el deporte también es esencial para el desarrollo de la corporeidad... Ahora, yo creo que nuestra Universidad se tomó en serio lo de la educación artística. No sé si ustedes saben, pero en los planes de estudio de todas las carreras es obligatorio que cada alumno tome durante los primeros cuatro semestres una electiva en artes...

La estudiante: yo vi en el listado que pusieron en la cartelera de la Facultad dos que me emocionaron...

El profesor: ¿cuáles?

La estudiante: una sobre "Cine y mujer" y otra sobre "Ritmos del Pacífico".

El profesor: ¿y por qué te interesa la última electiva?

La estudiante: es que a mí me gusta mucho bailar, profe. Y como me encanta la salsa, me pareció interesante conocer qué otros ritmos hay o la historia del currulao, del mapalé... Supongo, que se tratará de eso...

El profesor: y les cuento que también hay electivas sobre teatro, y también de poesía y de cuento...

El estudiante: esa es a la que quiero inscribirme el otro semestre.

El profesor: ¿escribes?

El estudiante: sí, profesor. Pero son cosas más, privadas.

El profesor: lo íntimo es el escenario del arte. Lo particular, lo personal, es la materia prima de las artes.

El estudiante: yo escribo cosas fantásticas. Un amigo me dijo que eran góticas. Yo no sé si es eso; tal vez me lo dijo porque los finales de mis historias siempre son trágicos.

El profesor: pues inscríbete a ver qué encuentras para tus búsquedas. Creo que estos cursos son óptimos para descubrir sus talentos. Esas potencialidades que a veces, por estar tan concentrados en la profesión, se dejan de lado o terminan por subvalorarse.

El estudiante: ¿y eso tendrá notas?

El profesor: por supuesto, pero serán evaluaciones acordes a las expresiones artísticas. Por ejemplo, mediante un taller, una presentación o la producción escrita. Sé que algunos colegas están usando el portafolio...

La estudiante: ¿eso es como llevar una carpeta?

El profesor: parecido. Pero tiene una estructura propia y unas particularidades. Entiendo que lo fundamental es usarlo como un útil de registro pero también para valorar los errores, los pentimentos...

El estudiante: los penti... ¿qué?

El profesor: los pentimentos son las correcciones hechas durante la elaboración de un cuadro, las alteraciones, los cambios... Les decía que el portafolio o la bitácora de los arquitectos, tiene como fin darle relevancia a las peripecias del camino y no tanto al producto final. O para que me entiendan mejor, el portafolio no solo recopila, sino invita a reflexionar; es un artefacto de registro y reconocimiento de lo producido.

La estudiante: un profe, el semestre pasado, nos hizo llevar un diario de campo. ¿Es lo mismo?

El profesor: parecido. Pero tiene una finalidad distinta... Muy bien... Ya terminado el alto, volvamos a nuestro asunto. Ahora los invito a mirar esta otra pintura. Se titula “Lección de anatomía del doctor Tulp”, de Rembrandt. ¿La conocen?

El estudiante: ni idea.

La estudiante: hasta ahora la veo.

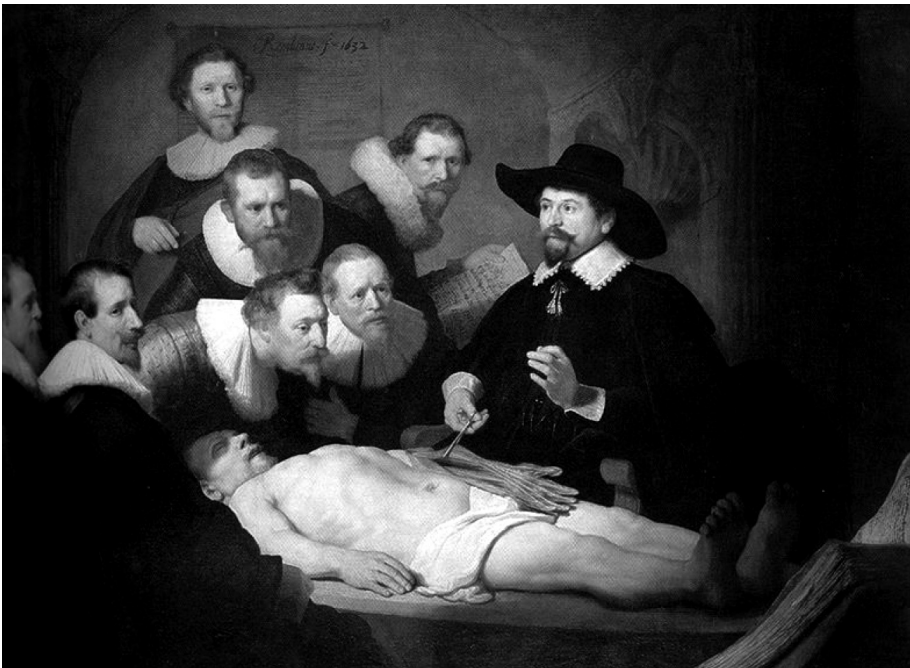
El profesor: pero, ¿los conmueve?

La estudiante: no.

El estudiante: un poquito.

El profesor: ¿saben ustedes quién fue Rembrandt?

El estudiante: no.



La lección de anatomía del Dr. Nicolaes Tulp, Rembrandt, 1632, óleo sobre lienzo, Museo Real Mauritshuis, La Haya, Holanda.

El profesor: un pintor holandés que supo fundir la luz con la sombra. Un maestro del claroscuro. Téngalo presente: el claroscuro es el paso imperceptible de la luz a la sombra. Es que en la pintura de los siglos pasados, la figura no estaba integrada al fondo del cuadro. No sé si recuerdan la pintura que les mostré de Fray Angélico.

La estudiante: ¿el de los angelitos?

El estudiante: ¿el que les ponía a la cabeza de los santos una aureola dorada?

El profesor: así es... Les decía que Rembrandt logró que las figuras y el fondo se fundieran de una manera perfecta... Observen acá, y fíjense cómo las manos, los rostros y los sombreros de los personajes están integradas al ambiente. Y cómo el cadáver —sabían que se llamaba Ares Klindt— participa de la escena.

El estudiante: ¿es una necropsia?

El profesor: más que eso. Al observar el contraste entre la seriedad del maestro y la mano del muerto, pienso que Rembrandt convirtió esta clase de anatomía en una clase de filosofía. Es el contraste entre la vida y la muerte... y de cómo una y otra se revelan, al igual que un juego de espejos...

El estudiante: sabe que sí, profe. Cuando murió mi tía Rosa, ya hace unos meses, yo pensé muchas cosas que antes no me había puesto a pensar. Los muertos hacen pensar a los vivos.

La estudiante: lo que me llama ahora la atención son los ojos curiosos de todos los personajes de ese cuadro...

El profesor: como curiosa es la mirada del artista para lograr revelarnos la esencia de la condición humana...

El estudiante: profe, ¿es verdad que en Holanda las prostitutas se exhiben desnudas en vitrinas?

El profesor: ¿quién te lo dijo?

El estudiante: un amigo...

El profesor: pues ya que hablaste de mujeres desnudas, ¿qué piensan de este otro cuadro: “La Venus ante el espejo”, de Velázquez. ¿Qué les parece?

El estudiante: bonito.

La estudiante: íntimo.

El estudiante: ¡qué cuerpazo el de la mujer!

La estudiante: muy bella.

El profesor: sigan la línea que va de los pies a la cabeza de la mujer y se darán cuenta de que es como delinear una cordillera... A mí me parece que Pablo Neruda debió de tener en mente este cuadro cuando escribió su famoso primer poema de *Veinte poemas de amor y una canción desesperada*, que dice: “Cuerpo de mujer, blancas colinas, muslos blancos...” ¿No les parece? Y la sutileza de revelarnos el rostro de la mujer a través del espejo...

El estudiante: ¿y por qué no se ve bien uno de los brazos?



Venus del espejo, Diego Velázquez, 1648, óleo sobre lienzo, Galería Nacional de Londres, Inglaterra.

El profesor: es una buena pregunta. Mi profesor de arte en la Universidad, Recasenz, decía que había una diferencia entre un “empeloto” y un “desnudo”.

Que los pintores novatos lo que deseaban era mostrar toda la desnudez de una mujer; mientras los más expertos, ocultaban algo del cuerpo. Que el verdadero desnudo algo omitía, quitaba o dejaba entrever. Que el desnudo no mostraba todo; que sugería ocultando.

La estudiante: ¿y el ángel? ¿Por qué ese ángel?

El profesor: algunos estudiosos como Panofsky, un gran investigador del arte del Renacimiento, dice que los ángeles servían de distracción para mermar el impacto de la desnudez de las mujeres. Aunque pienso que en este caso, ese ángel es la representación de Cupido, el dios del amor... Lo pueden ver ahí, lleva al hombro su carcaj, donde guarda las flechas. Las flechas del amor.

El estudiante: ¿o sea que no toda mujer sin ropa es un desnudo?

El profesor: el desnudo es el ropaje que el pintor le pone a la piel sin vestido... Además, en un desnudo se presenta el cuerpo en una escénica. El cuerpo se dispone como en una obra de teatro.

La estudiante: la mujer está, como las modelos, posando...

El profesor: sí. Pero esa pose es construida por la imaginación del artista. Es una creación concretada en una tela y unos óleos.

El estudiante: la pose se parece a las mujeres que salen en las revistas de desnudos para adultos o en las fotos de las modelos que circulan en internet.

El profesor: mucho le debe la publicidad al arte y mucho los fotógrafos de moda, así sean aficionados. El arte, muchachos, nos educa la mirada, nos perfecciona los sentidos, nos da otros lentes para percibir y valorar la realidad, los seres, el universo...

La estudiante: chévere, profe, adquirir esas gafas para ver a los otros y a nosotros mismos.

El estudiante: lástima, profe, que a la Universidad se le haya ocurrido esto como tardecito, ¿no?

El profesor: no es tarde si a ustedes les queda el deseo de seguir indagando y mirando arte. Les recuerdo que hay una exposición de fotografía en la biblioteca de la Universidad y un ciclo de cine ofrecido por la Vicerrectoría

de Promoción. O si no lo saben, el próximo viernes hay concierto en el teatro. Viene como invitada la Orquesta Filarmónica Juvenil de Bogotá. ¿Y saben que van a interpretar dentro de su repertorio? Los conciertos para violonchelo de Joseph Haydn... ¿Han escuchado algo de la música de Haydn? ¿No? Entonces, no se lo pueden perder. Es todo un banquete para el espíritu... Allá nos vemos.

Acta del encuentro del 10 de septiembre del 2014

Presentes: Fernando Vásquez y Juan Carlos Rivera.

A partir del documento que recoge las actas y productos de la Escuela, que se perfila como texto para publicar junto con los escritos de las demás escuelas de pensamiento, se realiza un trabajo que pretende organizarlos cronológica y coherentemente, con el fin de estructurarlo y darle unidad.

La idea fundamental es que los lectores puedan ver el proceso que se llevó a lo largo de esta etapa, favorecer que puedan percibir de qué reflexión o lectura surgen los artículos, y develar cómo el grupo aporta para el enriquecimiento mutuo y contribuir a la profundización del tema.

Se asignan tareas: Fernando hace una revisión general del escrito, anexa su propia producción pendiente y colabora redactando los párrafos conectores o introductorios donde sea necesario; Juan Carlos: solicitará el envío de los artículos anunciados por Eduardo Mancera).

Se determina que el texto final debe estar listo para el 17 de septiembre. El viernes 12 de septiembre se tendrá nueva reunión para pulir el trabajo.

Acta del encuentro del 15 de septiembre del 2014

Presentes: Fernando Vásquez y Juan Carlos Rivera.

Sobre el texto casi definitivo, impreso, se tomaron unas últimas decisiones:

- Las actas van en bastardilla, para favorecer que el lector encuentre visualmente diferencia entre estas y los textos de cada autor.
- Se reubican textos y rectifican fechas para que haya fidelidad al itinerario transcurrido.
- Se insistirá en la entrega de la presentación personal de quienes faltan por hacerlo.
- Se le solicitará a Eduardo la entrega de sus dos textos definitivos.

Acta del encuentro del 22 de septiembre de 2014

Con el gusto como de quien percibe el olor del pan recién horneado, y con la ansiedad que produce en algunos la afinación de la orquesta que se prepara para la función, o la que siente quien por fin encuentra el libro o la película largamente buscada, o la que experimenta el escultor o pintor antes de develar su obra, o la que disfruta el escalador cuando llega a la cima y desde allí contempla la inmensidad de un hermoso paisaje, así recibimos hoy, los miembros de esta escuela, nuestro propio producto, que por meses amasamos, delineamos, compusimos, esbozamos, diseñamos, proyectamos... y nos preparamos para ponerlo en escena...

La entropía como horizonte epistemológico: nueva ruralidad, seguridad alimentaria y políticas públicas

Rubén Díaz Mateus^{*}
Carlos Meza Carvajalino^{**}
Natalia Sánchez Corrales^{***}
Jairo Vanegas Gordillo^{****}
Daniel Varela Muñoz^{*****}
Mauricio Vinasco Téllez^{*****}

Introducción

En la revisión conceptual que hicimos como escuela de pensamiento durante el 2013, nos planteamos como resultado de nuestra indagación la siguiente 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

^{*} Profesor de la Universidad de La Salle, Facultad de Ciencias Administrativas y Contables. Correo electrónico: rudiaz@unisalle.edu.co.

^{**} Profesor de la Universidad de La Salle, Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Correo electrónico: cmeza@unisalle.edu.co.

^{***} Profesora de la Universidad de La Salle, Departamento de Formación Lasallista. Correo electrónico: nasanchez@unisalle.edu.co.

^{****} Profesor de la Universidad de La Salle, Departamento de Ciencias Básicas. Correo electrónico: jvanegas@unisalle.edu.co.

^{*****} Profesor de la Universidad de La Salle, Departamento de Ciencias Básicas. Correo electrónico: dvarela@unisalle.edu.co.

^{*****} Profesor de la Universidad de La Salle, Departamento de Ciencias Básicas. Correo electrónico: mvinasco@unisalle.edu.co.

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?

A propósito de los conceptos de nueva ruralidad, seguridad alimentaria y políticas públicas, logramos identificar algunos desafíos y tensiones que emergían de los marcos conceptuales disponibles para pensar estas categorías. Entre los desafíos logramos identificar problemas de diferente orden, entre los que se destacan los propiamente epistemológicos derivados de la “visión economicista del problema [que] 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” (Romero, 2013, p. 275). Y los problemas socioculturales, que “representan las relaciones de dependencia, dominación, colonialismo a los cuales estamos expuestos, [y que] requieren nuevas formas de abordar las creencias, los conocimientos populares, las tradiciones y las culturas y subculturas” (Romero, 2013, p. 276).

Al abordar estos desafíos también identificábamos algunas tensiones que se derivaban de las dificultades que en materia de elaboración teórica devenían de tratar de visibilizar las prácticas socioculturales a través de los conceptos aportados por la economía para este fin. Con esta dificultad conceptual evaluamos, entre otras, las tensiones entre los saberes locales y los conocimientos disciplinares, y entre el centro que dicta las condiciones del desarrollo y la periferia que desborda estas prescripciones (Romero, 2013).

Con la pregunta orientadora en mente, y el desafío de articular nuestras preocupaciones sobre los problemas y las tensiones antes mencionadas, emprendimos este año la tarea de rastrear un horizonte epistemológico que pudiera constituir un lugar desde donde el pensamiento, al visibilizar las prácticas socioculturales relativas a lo rural, pudiera emprender caminos de transformación.

Es con este espíritu que en este capítulo presentamos nuestra hipótesis de trabajo, a saber, que es desde la definición del concepto de entropía que podemos emprender un análisis del desarrollo, que no solo permite articular las variables de las prácticas socioculturales y dinámicas medioambientales, hasta ahora invisibles en la teoría económica, sino que adicionalmente nos permite desdibujar las tensiones hasta ahora identificadas en la comprensión de lo rural.

Para desarrollar este argumento, en primera instancia presentaremos el significado y la contextualización histórica del concepto de entropía. En este apartado se introduce la discusión en la física sobre la entropía, especificando la genealogía del concepto y sus alcances explicativos. Con base en esta conceptualización, pasamos a presentar las contradicciones y paradojas que aparecen en las explicaciones de la teoría económica ortodoxa cuando se las lee desde este lente explicativo. Finalmente, introducimos algunas tensiones teóricas que emergen en la configuración de un análisis holístico de lo económico, lo natural y lo social en el territorio.

Conceptualización de la entropía

El nacimiento de la segunda ley de la termodinámica se remonta a James Watt (1736-1819), cuando obtuvo la patente de las modificaciones que le hizo a la máquina de vapor construida por Newcomen en 1769. Así, la revolucionaria generación de movimiento a partir del calor pronto pasó de Inglaterra a Europa. Durante la rápida industrialización vivió Nicolás Sadi-Carnot (1796-1832), quién escribió en sus memorias: “[...] cualquiera sabe que el calor produce movimiento, como se observa en la máquina de vapor” (Mendoza, 1977, p. 98). Carnot consideró el flujo de calor como el principio fundamental que gobierna la máquina de vapor, requerido para la generación de la “potencia motriz”; es decir, el trabajo por unidad de tiempo, en el sentido actual del término. Analizó que la cantidad de trabajo generada por las máquinas térmicas, máquinas que realizan el trabajo mecánico a

través del flujo de calor, debe tener un límite fundamental para el trabajo que se puede obtener a partir del flujo de una cantidad dada de calor (energía). Carnot tuvo el gran acierto de proponer que tal límite era independiente de la máquina y de la manera como se obtuviera este trabajo; estableció que dependía solo de las temperaturas máxima y mínima que causara el flujo de calor, como quedó escrito en su única publicación: *Reflexiones sobre la fuerza motriz del fuego y sobre las máquinas diseñadas para desarrollar potencia*, en 1824. Un mayor desarrollo de este principio llevó a la segunda ley de la termodinámica, formulada por Émile Clayperon (1799-1864), dado que Carnot pasó desapercibido en la comunidad científica francesa.

El análisis realizado por Carnot, propuesto como un teorema, es como sigue: en primer lugar, en una máquina térmica “siempre debe existir una diferencia de temperatura para que se produzca la fuerza motriz, trabajo”. Una máquina térmica es aquella que produce trabajo a partir del flujo de calor que opera entre dos reservorios de calor de diferente temperatura. En el proceso de transferencia de calor del reservorio de temperatura mayor al de menor (reservorio frío), la máquina realiza trabajo mecánico (ver figura 1). Carnot especifica que la condición para la producción de máximo trabajo es que todos los cambios en volumen —como la expansión de un gas que empuja un pistón y luego vuelve a su posición inicial— deben ocurrir con la combinación de procesos con mínimos gradientes de temperatura o nulos, es decir, procesos isotérmicos, más que por procesos adiabáticos (procesos en los cuales no hay intercambio de energía, por suceder muy rápido). Así que esos cambios en temperatura son casi todos motivados por la expansión volumétrica y no debido al flujo de calor causado por los gradientes de temperatura.

Esto se logra en los motores de calor que absorben y descartan calor durante cambios muy lentos en volumen, manteniendo su temperatura interna tan uniforme como sea posible. Además, en el límite de una transferencia infinitamente lenta de calor durante los cambios de volumen, con una

diferencia infinitesimal de temperatura entre la fuente de calor y el motor, el funcionamiento de un motor térmico es un proceso reversible. En un proceso reversible, la serie de estados por los cuales pasa la máquina puede retraerse exactamente en sentido opuesto. Una máquina reversible puede hacer trabajo mecánico W , transfiriendo calor del reservorio caliente al frío, y puede hacer exactamente lo opuesto transfiriendo la misma cantidad de calor del reservorio frío al caliente, usando la misma cantidad de trabajo W .

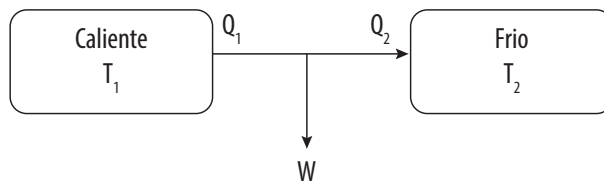


Figura 1. Ilustración de la observación fundamental realizada por Carnot: “Siempre debe existir una diferencia de temperatura para que se produzca la fuerza motriz, trabajo”. La máquina absorbe calor Q_1 del reservorio caliente, convierte parte de este en trabajo W , y entrega el resto del calor al reservorio frío. La eficiencia η está dada por la razón de proporción del trabajo generado y el calor Q_1 suministrado del reservorio caliente. No es posible obtener únicamente trabajo a partir del Q_1 absorbido

Fuente: elaboración propia.

La siguiente idea desarrollada por Carnot, es el concepto de ciclo: durante su operación, la máquina térmica pasa a través de un conjunto de estados, así que después de producir trabajo del flujo de calor, esta regresa a su estado inicial, lista para comenzar el ciclo nuevamente. Carnot argumenta que una máquina cíclica reversible debe producir el trabajo máximo (potencia motriz), porque sospecha que si esta produce una cantidad de trabajo mayor que una producida por una máquina cíclica reversible, entonces sería posible realizar trabajo indefinidamente. Por ejemplo, si una máquina mueve el calor del reservorio caliente al frío usando la máxima eficiencia, entonces podría regresar la misma cantidad de calor al reservorio caliente usando una

máquina reversible (refrigerador). Si el proceso hace más grande el trabajo que en el proceso de mover la cantidad de calor del reservorio frío al caliente, se obtendría una ganancia neta de trabajo en un ciclo, por lo cual Carnot acierta en su afirmación. De ahí que las máquinas cíclicas reversibles deban producir la máxima cantidad de trabajo posible.

Un corolario de esto es que todas las máquinas cíclicas reversibles deben producir la misma cantidad de trabajo, sin importar su construcción. Además, y lo más importante, todas las máquinas reversibles producen la misma cantidad de trabajo a partir de la misma cantidad de calor. La cantidad de trabajo generada por una máquina reversible de calor es independiente de las propiedades del material de la máquina, y depende únicamente de las temperaturas de los reservorios caliente y frío. Carnot no dedujo una expresión matemática para la máxima eficiencia alcanzada por una máquina térmica reversible, en términos de las temperaturas de los reservorios en que opera, pero sus estimaciones eran que 1000 unidades de calor que pasan de un cuerpo que se mantiene a una temperatura de un grado, a otro que se mantiene a cero grados, en la atmósfera es de aproximadamente 1395 unidades de fuerza motriz. De hecho, Carnot había entendido el equivalente mecánico del calor, el cual estimó en 3,7 julios (J) por caloría (la estimación más precisa es del orden de 4,18 J por caloría). El agudo pensamiento de Carnot fue recuperado por Clayperon en 1834 en el *Journal de l'école Polytechnique*, en el cual presentó el concepto de máquina reversible en un diagrama de presión contra volumen, como se conoce hoy en día.

La eficiencia de una máquina térmica reversible la podemos plantear desde la primera ley de la termodinámica (ver figura 1) haciendo la contabilidad: $W = Q_1 - Q_2$. Esto significa que una fracción η de calor Q_1 absorbido del reservorio caliente es convertida en trabajo W , por ejemplo $\eta = W/Q_1$. La fracción η es llamada la eficiencia de la máquina térmica. Así, $\eta = (Q_1 - Q_2) / Q_1 = (1 - Q_2/Q_1)$. Carnot concluye que la máquina reversible produce la máxima cantidad de trabajo y que esta eficiencia es independiente de las

propiedades de la máquina y es solo función de las temperaturas de los reservorios:

$$\eta = 1 - \frac{Q_2}{Q_1} = 1 - f(T_1, T_2)$$

Donde $f(T_1, T_2)$ es una función de las temperaturas de los reservorios caliente y frío. La anterior expresión resume el teorema de Carnot, donde cabe anotar que la escala de temperaturas no se especifica.

El hecho de que la eficiencia de una máquina térmica reversible sea independiente de la naturaleza física y química de la máquina, tiene consecuencias importantes, como lo anotó Lord Kelvin (William Thompson) (1824-1907). Siguiendo el trabajo de Carnot, Kelvin introdujo la escala absoluta de temperatura, la cual es independiente de las propiedades de cualquier material, en razón de que la eficiencia de una máquina térmica es función solamente de las temperaturas de los reservorios e independiente de las propiedades del material de la máquina, y que la eficiencia no puede ser mayor de 1, de acuerdo con la primera ley. El teorema de Carnot conduce a que $\eta = 1 - \frac{Q_2}{Q_1} = 1 - \frac{T_2}{T_1}$, donde T_1, T_2 representan las temperaturas absolutas de los reservorios caliente y frío, respectivamente.

Resumiendo, para una máquina térmica reversible que absorbe calor Q_1 de un reservorio caliente a una temperatura absoluta T_1 y descarta calor Q_2 de un reservorio frío a una temperatura absoluta T_2 , del Teorema de Carnot tenemos:

$$\frac{Q_1}{T_1} = \frac{Q_2}{T_2}$$

Todos las máquinas térmicas reales que van a través de un ciclo en un tiempo finito involucran procesos irreversibles, tales como el flujo de calor debido a un gradiente de temperatura; estos, por lo tanto, son menos eficientes, así que para estas máquinas la eficiencia es:

$$\eta' = 1 - \frac{Q_2}{Q_1} < 1 - \frac{T_2}{T_1}$$

Lo anterior implica que $\frac{Q_2}{Q_1} > \frac{T_2}{T_1}$, incluidos los procesos irreversibles.

Así, para la operación de un ciclo irreversible, que son los que se encuentran en la realidad, tenemos que la desigualdad que debe cumplirse es:

$$\frac{Q_1}{T_1} < \frac{Q_2}{T_2}$$

La anterior desigualdad desempeña un papel fundamental en el concepto de entropía.

La importancia total de los conceptos originalmente pensados por Carnot fue reconocida por Rudolf Clausius (1822-1888), quién introdujo el concepto de entropía, una nueva cantidad física tan fundamental y universal como la energía. Clausius comienza por generalizar el teorema de Carnot para un ciclo arbitrario, para lo cual supone que un ciclo en general (figura 2b) se puede pensar que está compuesto de varios pequeños ciclos de Carnot (figura 2a), donde las isothermas difieren por cantidades pequeñas ΔT , donde:

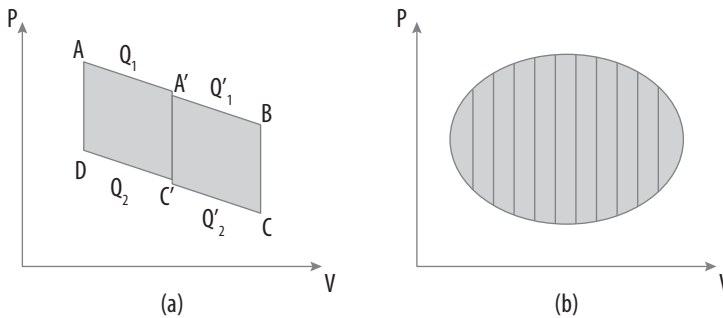


Figura 2. Generalización de un ciclo de Carnot por Clausius

Fuente: elaboración propia.

Q_1 es el calor absorbido durante la transformación de A a A', a la temperatura T_1 , y Q'_1 es el calor absorbido en la transformación de A'B

a la temperatura $(T_1 + \Delta T)$. De modo similar, definimos Q_2 y Q'_2 para las transformaciones CC' y $C'D$ que ocurren a las temperaturas $(T_2 + \Delta T)$ y T_2 , respectivamente. Así, el proceso reversible $ABCD$ puede pensarse que está compuesto de dos ciclos reversibles $AA'C'DA$ y $A'BCC'A'$ donde el trabajo en $A'C'$ se cancela con el trabajo $C'A'$; por lo tanto, el lector puede ver que:

$$\frac{Q_1}{T_1} + \frac{Q'_1}{T_1 + \Delta T} - \frac{Q_2}{T_2} - \frac{Q'_2}{T_2 + \Delta T} = 0$$

La composición de ciclos se puede extender a una trayectoria arbitraria cerrada (ver figura 2b), mediante la combinación de un número infinito de ciclos de Carnot, y realizando la suma; en general, con la notación que $dQ > 0$, si el calor es absorbido, o $dQ < 0$ si el calor es sacado, la expresión anterior sería generalizada por:

$$\oint \frac{dQ}{T} = 0$$

Esta última expresión tiene una consecuencia importante, significa que la suma de la cantidad dQ/T a lo largo de la trayectoria representa un proceso reversible desde un estado A a un estado B, depende solamente de los estados A y B, mas no de la trayectoria. Así, Clausius vio cómo se puede definir una función S que solo depende de los estados inicial y final de un proceso reversible, que da cuenta del cambio o transformación. Si S_A y S_B son los valores de esta función en los estados A y B, se puede escribir:

$$S_B - S_A = \int_A^B \frac{dQ}{T} \text{ o } dS = \frac{dQ}{T}$$

Mediante la definición de un estado de referencia O, la nueva función de estado S podría ser definida para cualquier estado X como la integral de dQ/T para un proceso reversible transformando el estado O al estado X.

Clausius introduce esta nueva cantidad S en 1865 diciendo: “propongo llamar la magnitud S la entropía del cuerpo” (Clausius, 1867). Hasta aquí la manera histórica de cómo se construyó el concepto de entropía. Lo hecho desde Carnot hasta Clausius fue enunciar cuáles de los procesos suceden en la naturaleza y cuáles no; por tal razón, se requirió un enunciado general que incluyera a todos los procesos que se dan entre los cuerpos de manera obvia. Para lograr tal cometido las reflexiones de Carnot sobre una máquina térmica y los procesos que ocurren en ella se describen finalmente con una cantidad llamada entropía. Cabe resaltar que la entropía, a diferencia del calor, es una función del estado de un sistema (termodinámico).

Como se mencionó anteriormente, la desigualdad $Q_1/T_1 < Q_2/T_2$ para los procesos naturales, implica que la entropía aumenta. La segunda ley de la termodinámica se puede enunciar como: la entropía de un sistema aislado nunca disminuye. Solo puede permanecer igual o aumentar. La entropía permanece igual, solo en caso de los procesos ideales (reversibles). Para todo proceso real, el cambio de entropía ΔS es mayor que cero.

Si el sistema no está aislado, su cambio de entropía, ΔS_s , más el cambio de entropía del ambiente, ΔS_{amb} , debe ser mayor o igual que cero: $\Delta S = \Delta S_s + \Delta S_{amb} > 0$.

Entonces, el enunciado general de la segunda ley de la termodinámica es: *la entropía total de cualquier sistema, más la de su ambiente, aumenta como resultado de cualquier proceso natural.*

Cabe anotar que es una ley extraña y distinta a las otras conocidas en física, que, por lo general, son igualdades, como la segunda ley de Newton, la cual establece que la fuerza neta sobre un objeto equivale a multiplicar su masa por aceleración ($F = ma$), o las leyes de conservación, como la de la energía o cantidad de movimiento. La segunda ley de la termodinámica presenta una cantidad nueva, la entropía, S , pero no nos dice que se conserva. Al contrario, siempre aumenta con el tiempo.

Una de las maneras convincentes para enunciar y sostener que la segunda ley tiene un fundamento natural es mencionar que cuando se ponen dos objetos, uno caliente y otro frío, la temperatura del caliente disminuye y la del frío aumenta, y no se ha visto el caso contrario, naturalmente, pero no es más que una descripción de una maquina térmica de la que se puede obtener trabajo. Como en la naturaleza tampoco se ha visto que de un momento a otro los pedazos de una taza rota se unan para formarla nuevamente, se realiza la traslación análoga con el orden y el desorden, manifestando que la taza antes de romperse estaba más ordenada que la taza rota.

En el caso de dos cuerpos con diferente temperatura que se ponen en contacto, al iniciar el proceso podríamos distinguir dos clases de moléculas: las que poseen energía cinética media mayor y las que no. Después del proceso todas las moléculas pertenecen a una sola clase, con la misma energía cinética media y la clasificación de las moléculas en dos grupos. Con más orden, desaparece. El orden se ha transformado en desorden. Se puede entender que un sistema con orden tiene más capacidad de realizar trabajo que uno desordenado, en términos térmicos. Así, entendemos que el desorden está relacionado con la aleatoriedad. Por ejemplo, una capa de sal y otra de pimienta separadas tienen más orden que una mezcla aleatoria de sal-pimienta.

A manera de síntesis, se puede ver cómo históricamente el segundo principio de la termodinámica evoluciona, desde la perspectiva de la mecánica clásica de Newton (siglo XVII), donde se asociaba la entropía con la irreversibilidad hacia la “muerte térmica” del sistema, suponiendo la existencia de las máquinas térmicas, hasta la llamada física cuántica, iniciada por los descubrimientos de Max Planck, Albert Einstein, y recientemente por Ilya Prigogine y Stephen Hawking, entre otros.

La transición epistémica condujo a nuevos razonamientos, tanto científicos como filosóficos, y se encuentra en ellos un enfoque dinámico, totalizante e integrador, en contraposición al pensamiento estático, rígido y absoluto,

característico de la física clásica. La transformación supuso una redefinición de la entropía de la física clásica, concebida como la evolución irreversible hacia un estado de degradación o muerte del sistema, denominado equilibrio termodinámico, y la existencia de un estado de no equilibrio, expresado por Ilya Prigogine, en donde conviven fenómenos de orden y de desorden.

Apegados al origen del concepto de entropía, se hace necesario identificar los repositorios de la máquina térmica la cual se desea modelar, junto con la medidas equivalentes a la relación calor y temperatura, para poder responder cuestiones tales como: ¿será el estado más probable, el de mayor entropía, aquel posible de alcanzar en una sociedad? Y a su vez, ¿será este sostenible y sustentable? ¿Es el ser humano un ser que busca y favorece el equilibrio de su sistema social, político, económico y cualquier otro aspecto que lo caracterice?

Aproximación entrópica al pensamiento económico

La diferencia cada vez más amplia entre países industrializados y países en desarrollo permite emprender reflexiones sobre el actual modelo de desarrollo socioeconómico de las naciones, cuya principal dinámica se encuentra en los aspectos económicos, marcados por indicadores establecidos para medirlos: tasas de crecimiento económico, tasas de natalidad, inversiones de capital, déficits, producto interno, flujos de capital y deuda externa, son algunos de los referentes con los cuales se describe la situación socioeconómica y política de un país. Los agregados se evalúan autónomamente, para ser comparados con las tendencias de otros territorios. Pocas veces se tiene en cuenta la incidencia de los recursos naturales en cuanto a la valoración de las funciones ecosistémicas que están adheridas, en condiciones sistémicas, a las decisiones del sistema económico.

El problema generado por el ser humano, al supeditar los bienes y servicios económicos a unidades monetarias y solapar el valor de los bienes y servicios naturales, constituye la construcción de la racionalidad económica

dominante. Igualmente, la valoración monetaria genera perturbaciones cuando la mayoría de los productos ecosistémicos son rivales y excluyentes, condición que deja sin valor la capacidad de carga de un ecosistema. En suma, el sistema monetario no considera todos los costos reales, los efectos en la calidad de la vida humana, la cultura, la estética, el amor y la salud como prioridad de la felicidad.

Por consiguiente, la tendencia del desempeño ambiental en la última década en Colombia está estructurada por la disyuntiva entre mantener un *stock* de capital natural, caracterizado por la diversidad biológica, o permitir la expansión de la frontera agropecuaria, la infraestructura y la industria extractiva. Por consiguiente, los resultados en términos de convergencia permiten evidenciar una baja dependencia en la intensidad de emisiones de CO₂ del uso de energía hidroeléctrica, aunque la actividad agropecuaria contribuya negativamente en el entorno ambiental, al generar mayores niveles de emisiones de gases efecto invernadero, por el uso de recursos por encima del promedio de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE): “En 2010, la intensidad de emisiones de gases de efecto invernadero en Colombia fue de 0,47 kg por dólar del PIB, superior al promedio de la OCDE, de 0,43 kg. Esto se debe al alto nivel de emisiones de metano (CH₄) producto de la fermentación entérica y de emisiones de óxido de nitrógeno (N₂O) derivadas del uso de fertilizantes” (OCDE, Comisión Económica para América Latina y el Caribe [Cepal], 2014, p. 23).

La actividad económica interna ha favorecido al sector minero-energético. Los aportes positivos han permitido un incremento de las exportaciones y de las cuentas fiscales. Ejemplos representativos de este fenómeno están en la producción de carbón mineral, crudo y sus derivados, los cuales han sido favorecidos por las dinámicas de los precios internacionales. La participación del sector minero-energético en el Producto Interno Bruto (PIB) en “la última década se estima en un 7% del total, pero su papel anticíclico ha sido notorio

en los últimos dos años constituyéndose en un estabilizador de ingresos, tanto internos como externos” (UPME, 2009, p. 13)

Evidentemente, el ser humano enfrenta un gran reto de supervivencia, los grados de dependencia de los sistemas naturales y los estilos de vida rural, garantía de seguridad alimentaria y ecológica, contrastan con el estilo de vida de las grandes urbes que concentran el 85% de la población mundial (Mesa López, 2007, p. 72). Las críticas a la teoría maltusiana, tildada de alarmista, defienden que la producción de alimentos, ayudada por la tecnología, crece mucho más rápido que la población. Sin embargo, la pregunta pertinente ante estas realidades, tal como la hizo Jeffrey Sachs (2005), es ¿podrá extenderse a toda la humanidad el estándar de vida que los países desarrollados mantienen?

La respuesta es compleja.¹ Según la filosofía hermenéutica,² se considera realidad todo aquello que da una respuesta a una pregunta en función del entendimiento humano. En este contexto, Marx afirma que los seres humanos solo se plantean problemas que pueden ser resueltos, con lo que quizá pretendió indicar que si disponemos del aparato conceptual para formular la pregunta, significa que contamos ya, en principio, con los medios para encontrar la respuesta. En pocas palabras, la incorporación al análisis

¹ Si se estima que para el 2050 la población mundial aumentará en un 40% y que el ingreso per cápita global se incrementará casi cinco veces, la humanidad no puede continuar con los hábitos de consumo energético vigentes, porque de estos hábitos se desprenden problemas como la escasez de hidrocarburos, el encarecimiento de los alimentos, el agotamiento de acuíferos subterráneos y el aumento del calentamiento global (Duque Márquez, 2008).

² Las líneas que encierran históricamente la hermenéutica se han adaptado al campo de la interpretación de textos, tanto escritos como hablados, la clave está en la interpretación del mundo a través de nuestras lenguas, y aun de otra índole que van más allá de la palabra y el enunciado. Es decir, se discierne el contenido fiel plasmado en el texto, pero asociado a la intención de su autor, sin dejar su punto de gravedad como lo es el contexto histórico original. En este sentido, la interpretación debe acercarse al significado del texto, al cual se consideraba como una entidad objetiva y autónoma, cuya “verdad” podía ser desentrañada fácil y totalmente. Por último, la hermenéutica asume un enfoque imperante, ya no como marco conceptual, ni como coherencia con la realidad, sino como un acontecimiento de sentido y un acto de apertura. En otras palabras, un acto de concientización de nuestro condicionamiento histórico (Reyes, 2006).

económico del pensamiento neoclásico permitió la normalización de un lenguaje útil en la interpretación del mundo.

La construcción de una teoría unificada, capaz de subsumir todas las leyes de la naturaleza en un modelo único, con el fin de poder describir la realidad en un reducido grupo de principios que regulen todas las interrelaciones, ha generado entre filósofos y científicos serios cuestionamientos a la idea de que la realidad no tiene nada de simple y, por el contrario, entra a constituir una entidad irreductiblemente compleja. La realidad ambiental surge de las interacciones de dos subsistemas: el económico-social y el ecológico. Las posibilidades de crear nuevas realidades enuncian la necesidad de nuevos enfoques para direccionar las interdependencias generadas, tanto naturales como artificiales.

Desde finales de la década de los sesenta, la preocupación por los impactos negativos del crecimiento económico, a pesar de que este es un paso básico y necesario para un futuro sostenible, adquiere una dimensión institucional con la organización del Club de Roma, que desde entonces actúa como catalizador independiente y global. Sus cuestionamientos se fundan en la viabilidad a largo plazo del modelo económico industrial y de la identificación de los problemas más cruciales a los que debe enfrentarse la humanidad en un contexto global, a fin de perseguir la consecución de mayores incentivos en los agentes económicos para conseguir más por menos.³ El dinamismo económico desveló una realidad hasta entonces oculta: el tan

³ Ante esta idea, la tendencia del siglo XXI de las economías en vía de desarrollo está manifestando comportamientos agresivos, ya trazados por economías industriales en los estilos de consumo. Se puede tomar como ejemplo el comportamiento de dragón asiático: “el auge chino no ha sido aséptico. El dragón consume fuertes dosis de energía y sus amplios movimientos son dolorosos. La sed china de petróleo aumenta un 7,5% anual, lo que ha contribuido a la última escalada del precio del crudo. La progresiva industrialización y el creciente uso de carbón han catapultado al gigante al primer puesto de la lista de emisores de CO₂ y otros gases de efecto invernadero. Desde el punto de vista social, la miel de los bajos costes de producción y las relajadas normas medioambientales han provocado una lluvia de deslocalizaciones de empresas hacia China que ha desestabilizado los mercados laborales y ha generado una masa de desempleados aún no computada, pero con heridas abiertas en poblaciones de todo el mundo, desde EE UU hasta Camboya” (Mangas, s. f.).

preciado crecimiento económico no podía ser infinito, ya que la naturaleza lo limita mediante la oferta de recursos. El Informe Stern (Stern, 2006) permite reanudar las consideraciones a este respecto cuando afirma:

[...] el cambio climático es sumamente peligroso; equivaldría a la variación de temperaturas medias experimentadas desde la última glaciación hasta la actualidad. Semejante cambio radical de la geografía física del mundo conduciría forzosamente a alteraciones muy significativas de la geografía humana, [...] ya no es posible prevenir el cambio climático que se produzca durante las próximas dos o tres décadas, pero aún podemos proteger en cierto modo a nuestras sociedades y economías frente a sus efectos. (p. 245)

Estos argumentos justifican que los fenómenos naturales no se pueden describir mediante simples relaciones lineales y causales, de manera excluyente, en la línea trazada por el modelo de crecimiento económico, sin que se reconozcan los verdaderos costos y beneficios en el rediseño de una sociedad que no sacrifique su calidad de vida. Aun así, la construcción o redefinición de un sistema ecológicamente menos contraproducente, en función de un pensamiento holístico, que pueda plantear respuestas a la compleja realidad de los problemas contemporáneos (políticos, sociales, económicos, tecnológicos, ambientales, psicológicos y culturales), principalmente si se pasa de un “mundo vacío a un mundo abarrotado”.

Ya establecido el principio de reduccionismo de la economía, de forma coherente de lo complejo a lo simple, la metodología fundada en un nuevo objeto de estudio de las diferentes disciplinas evidencia la parcial desconexión con el origen de los grandes problemas ambientales, cuyas respuestas son un efecto miope a los conflictos identificados entre la economía convencional y las nuevas pretensiones de la ciencia, una relación que impulsa a identificar conocimientos reales de una “nueva economía de la naturaleza” (Naredo,

2006). Por lo tanto, para evitar aislar el objeto de estudio de su contexto de forma parcelada, han de distinguirse parámetros que determinen las posibilidades y limitaciones de cada estructura.⁴

El análisis ecológico en los sistemas económicos permite describir la mezcla de teorías y modelos económicos-ecológicos, integrando varias disciplinas que puedan proveer respuestas a la relación entre las unidades físicas y monetarias, en un contexto alimentado por la teoría termodinámica. La ciencia económica ha fijado diferentes instrumentos y objetivos, cuya finalidad ha sido completamente diferente. Los aportes en su formación dentro y fuera de la disciplina, categorizan las ideas y construcciones teóricas que deben tomarse de manera complementaria. Por esta razón, se distinguen en el interior de la propia disciplina aportes a la economía de desarrollo (en particular la escuela de la dependencia [Furtado, 1971]) y la economía de crecimiento económico (Romer, 1986, 1990); por otra parte y de manera externa, se distinguen los análisis unidireccionales (por ejemplo, los trabajos editados por Antoni Casahugo [1980], sobre la teoría económica de la democracia), y, entre otros, bidireccionales (la economía ecológica Passet [1978] y Georgescu-Roegen [1971]).

Estos aportes que, no solo son difíciles de controlar y de encontrar un equivalente de regreso al objeto inicial de la disciplina económica, están integrando aquellas partes de la realidad que quedaron aisladas en su metodología de análisis. La aplicación de la metodología de la ciencia económica se encuentra en el actuar de trabajos realizados en la explotación de los medios naturales, como lo es la agricultura, donde entra a constituir un ejemplo paradigmático de dominación y control por medio de la simplificación de una realidad compleja, cuya hipótesis estaría explicada en la destrucción de

⁴ Edgar Morin transmite en sus análisis de la experiencia humana, el deseo y la necesidad de entender la conducta humana, sin olvidar que la única herramienta es el factor multifacético (Morin, 1994).

la naturaleza por la visión reduccionista de la economía, que no se queda en el ámbito natural, sino que se extiende al social.

La identificación de características distintivas entre economía y ecología permite fundamentar el diálogo de una conexión entre los sistemas cerrados en equilibrio por el valor monetario y los sistemas físicos abiertos a desequilibrios en la biosfera, sustentados por la ley de la entropía. La visión entrópica del proceso económico tendrá un significado de pérdida en las cualidades de los flujos de energía y materiales que se producen en un sistema abierto, como lo es el sistema económico. En consecuencia, al no organizarse aisladamente todas las actividades económicas por los imprescindibles vínculos establecidos con el sustrato material, su relación se traducirá en la física del valor económico; esta ley por sí misma adquiere un componente económico en el conjunto de las leyes de la naturaleza.

La descripción de este nuevo evento económico puede hacerse con diferentes lenguajes no equivalentes, es decir, el significado de lo ecológico adquiere protagonismo en un sentido más vinculado a la conservación e incorporación del medio ambiente (en el caso de economía ecológica). La palabra economía se usará en un sentido más cercano al de *oikonomia* que al de *crematística*, aunque se evidencia que en algunos sistemas sociales el aprovisionamiento material se consolida principalmente a través de intercambios comerciales. Esta es una percepción en cierto modo engañosa, puesto que la energía solar, el ciclo del carbono, los vientos, la lluvia y la biodiversidad de plantas continúan estando casi íntegramente fuera del mercado. Por tanto, al interpretar a Tamames (2010), se puede concluir que el origen del impacto ambiental es, mayoritariamente, económico, incluso etimológicamente coinciden los orígenes de ambas ciencias (economía y ecología), en el prefijo *eco*, común en ambas disciplinas. De lo que se deriva que la ecología sería la ciencia que estudia la casa y la economía la ciencia que la administra. De esta manera, Montero (1998) describe la degradación ambiental como la mala administración de la casa.

Por otra parte, la tierra productiva sigue siendo un factor primario de pertinencia en el capital natural. Su representatividad en los bienes y servicios facilita la cooperación esencial de la vida y es una prueba del carácter finito del mundo, en términos fácilmente comprensibles. Además, el área en cada uno de los ecosistemas es la responsable del potencial fotosintético en la producción de biomasa para el mantenimiento de una baja entropía. La calidad de la dimensión ecológica se convertirá en un indicador de integridad funcional de los ecosistemas con otros sistemas, condición necesaria para caracterizar una abundancia biofísica; no obstante, el reflejo de la valoración económica es débil en la formación de precios que adquiere este capital natural.

El significado de la entropía como condición de vida recoge manifestaciones conscientes e inconscientes. Desde una regulación de las actividades directamente relacionadas con los organismos por las condiciones del clima, hasta la sensación de placer que le puede generar un alimento, “un ser vivo únicamente puede evitar la degradación entrópica de su propia estructura”. En cada etapa de la actividad económica hay un desgaste de energía y es esta la esencia de la entropía. La contemplación de la matriz materia-energía de la sociedad facilita palpar la caracterización del sistema económico tradicional, así como también las tendencias en la dotación de los recursos ambientales y ecológicos, tanto en economías desarrolladas dotadas de un entorno ecológico pobre y poco favorable, como en economías en vía de desarrollo, pero con una oportunidad en abundancia de riqueza natural. Son los contrastes en el análisis de las relaciones sociedad-naturaleza.

Simultáneamente, la estructura de organización adquirida por el ser humano está sujeta a unidades instrumentales exosomáticas⁵ y, consecuentemente, a los usos de recursos naturales; la determinación de la ecuación

⁵ Identificar este comportamiento en las modernas estructuras sociales no concluye que no se haya dado en tiempos pasados, el *Homo indicus*. *Homo americanus* ya habían establecido líneas culturales en adquirir instrumentos que permitieran condicionar de placer sus necesidades. Las diferencias de estos momentos van a marcar el desarrollo de las economías (el factor investigación) (Georgescu-Roegen, 1971).

del valor de los bienes y servicios económicos, con respecto a los derechos de propiedad, determina el objetivo en la gestión del valor tanto de uso como de cambio y la posibilidad de cosechar estas condiciones en el tiempo. La lógica de este razonamiento supone la necesidad de ajustar ciertos principios económicos que no pueden ser definidos monetariamente o ser asumidos como referencia directa del bien o servicio. El potencial de sustitución de algunos bienes y servicios cuando participan en la producción tiende a ser considerado inicialmente como integrado. Sin embargo, no existe un correlato en las diferentes disciplinas para su identificación como elementos naturales de un lenguaje entrópico, en tanto una de las variables interdependientes que tiene el sistema económico.

El planeta, como sistema es cerrado, solo mantiene un intercambio de energía al ser receptor de los flujos solares como mecanismo energético. Por el contrario, el sistema económico mantiene sus convenciones tradicionales que concuerdan con su completo funcionamiento real al trocar energía, materiales e información en la relación con su medio natural, pero con una perspectiva cerrada a los efectos ambientales. Una prueba de este desconocimiento se observa en el momento de identificar físicamente la existencia de bienes y servicios antes de ser integrados al proceso de producción.

De la misma forma, el resultado final traspasa las fronteras del sistema económico, pero mantiene otra constante que transmite propiedades a los productos, la cual los simboliza como *waste materials*. Por esta razón, la propiedad de inconmensurabilidad asociada a los sistemas económicos y ecológicos permite definir el valor de cambio tradicional en un valor que adquiere principios de integración, cooperación y conservación como garantía de continuidad, no solo del sistema económico, sino de los demás sistemas que forman parte del equilibrio económico y ecológico de la biosfera: “la inconmensurabilidad de valores, el análisis biofísico, y sus repercusiones en términos de generación de políticas, que la hacen ser un ejemplo de lo que se conoce como ‘ciencia post-normal’”.

En suma, se confirma la necesidad de definir un verdadero desarrollo de forma integral, que sea ecológico, económico y socialmente sostenible, con nuevas reglas de actuación frente al cambio global, pero estableciendo nuevas relaciones éticas entre los sistemas humanos y la biosfera, para transformar el “metabolismo” de la sociedad industrial o de las sociedades dependientes de los recursos naturales, mediante un proceso de cambio y transición hacia modelos que respondan en un hacer, ser y estar, para consolidar economías innovadoras, eficientes y competitivas que formen parte de políticas de baja intensidad en carbono, en materia, energía y territorio.

Tensiones teóricas

Las tensiones teóricas diferenciales de entender el proceso productivo dan lugar tanto a enfoques mecanicistas-reduccionistas como a enfoques holísticos. Los primeros encuentran sus explicaciones en el orden, el equilibrio, lo formal, los arreglos institucionales, sistemas cerrados, mientras que los holistas se basan en lo sistémico, sin equilibrios, sistemas abiertos. En este sentido, las categorías del territorio, lo rural, lo urbano y las actividades que se desarrollan en estos, dan lugar a cuerpos de análisis distintos sobre un mismo fenómeno problemático. Por ello, el diálogo entre ruralidad, seguridad alimentaria y la política pública se repiensa en esta oportunidad a partir de una de las leyes de la física como lo es la termodinámica y su segunda ley de la entropía.

El territorio es el espacio geográfico en donde ocurren las actividades económicas e interactúan los factores de producción, pero también es un constructo histórico-social en donde cohabitan la cultura y la sociedad en un medio natural de intercambio ecológico. Al integrar estas dos concepciones, el territorio es por excelencia entrópico.

La figura 3 muestra las interrelaciones del proceso productivo como proceso biológico-mecánico, es decir, bioeconómico, mediado por la ley de la termodinámica y por los arreglos institucionales asociados a la legalidad y a los factores de producción. De ahí que los conflictos del territorio y las

incertidumbres originadas desde las organizaciones, en el uso y el aprovechamiento de su productividad ecológica, son atenuados por las instituciones.

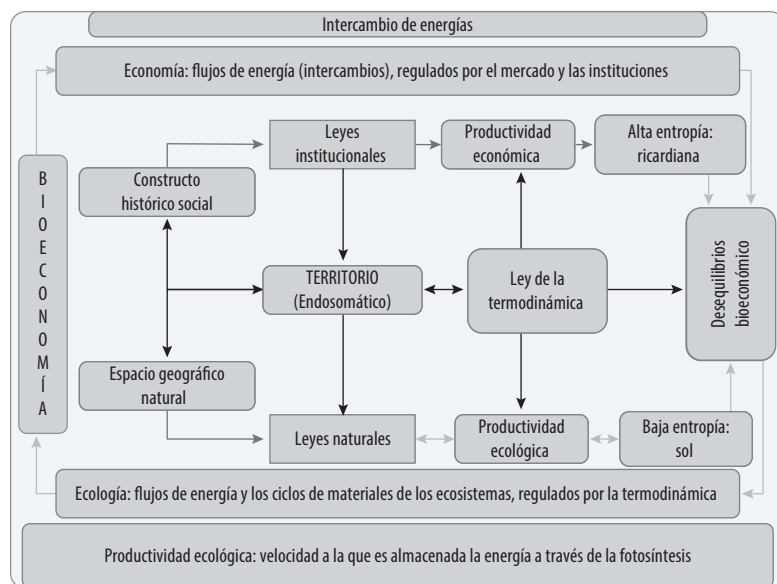


Figura 3. Flujos de energía

Fuente: elaboración propia.

El territorio, intrínsecamente, es una estructura endosomática (Lotka, 1925), que es capaz de autorregularse de manera neguentrópica, de tal modo “[...] que se mantienen en forma de sistemas abiertos y permanentemente desequilibrados, tales como los organismos o los ecosistemas más o menos artificados por el *homo faber*, incluidos en los ecosistemas” (Passet, 1978). Esa autorregulación, permite preservar el clima, sus reservas de agua y su intercambio de energía para producir biomasa. Por otra parte, en el territorio, al ser intervenido por eventos exosomáticos causados por las relaciones de producción económica y otros, se produce la baja entropía y la alta entropía.

La baja entropía es causada por el ciclaje de los rayos solares (termodinámica), a través de “[...] las estructuras funcionales de los ecosistemas, a partir

de la conversión de energía solar en biomasa, mediante el proceso fotosintético y de sus transformaciones en las cadenas tróficas de las comunidades florísticas y faunísticas” (Leff, 2004, p. 154). Por otra parte, la alta entropía o ricardiana, se convierte en la productividad marginal que se paga en forma de renta, por el uso de los insumos que se requieren en la productividad. En este sentido:

[...] la renta es aquella parte del producto de la tierra que se paga al terrateniente por el uso de las energías originarias e indestructibles del suelo [...] las mejoras agrícolas son de dos tipos: las que incrementan las energías productivas de la tierra, y las que nos permiten mediante perfeccionamientos en nuestras máquinas, obtener su producto con menos trabajo [...] las mejoras que incrementan las energías productivas de la tierra son, por ejemplo, la rotación más inteligente de las cosechas o la mejor selección de abonos. (Ricardo, [1817] 1955, p. 135)

De ahí que los residuos entrópicos causados en el proceso bioeconómico sean irreversibles y no ciclan al sistema. De acuerdo con Georgescu-Roegen (1971): “La baja entropía se da de manera natural y no genera desechos, puesto que la energía solar es vital para la producción; pero el problema está es en la alta entropía que es producto de la actividad humana en el uso de la maquinas, y demás factores que generan desechos no reciclables e irreversibles a la producción” (p. 156).

Lo anterior lleva a repensar la ruralidad desde el territorio construido en sus aspectos geográfico e histórico-social y sus formas de producción bioeconómicas, en donde su mayor potencial se encuentra en el sector agropecuario, que incluye las actividades de la explotación minera a pequeña y gran escala, que le van a permitir en la cadena de valor los agregados para la transformación de las actividades primarias originadas en el territorio rural, a un territorio urbano en donde predominan actividades secundarias

o manufactureras en grandes conglomerados o industrias, en la construcción del producto social.

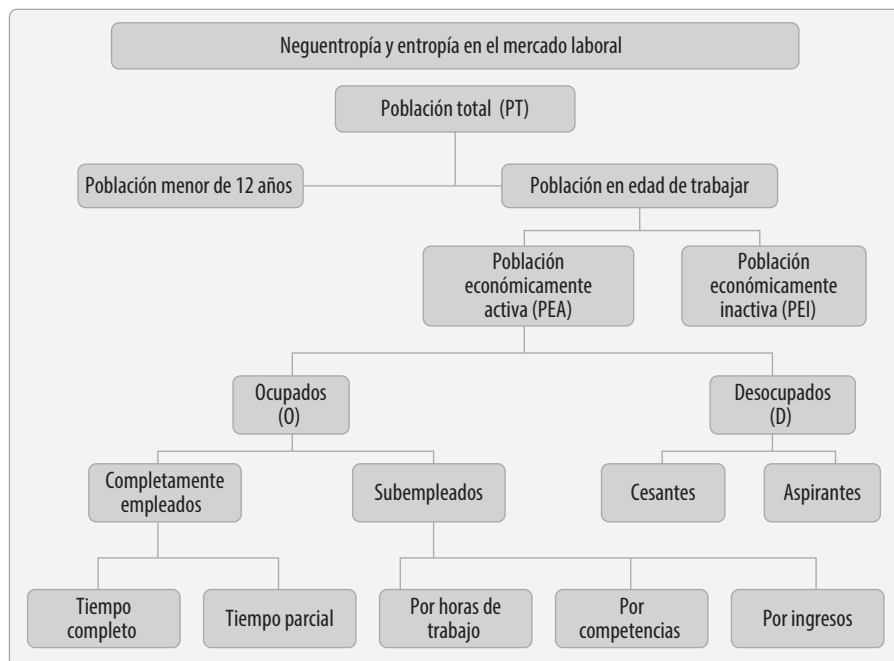


Figura 4. Neguentropía y entropía del mercado laboral

Fuente: Lora (2004).

Los arreglos institucionales a través de los indicadores del mercado laboral a la manera de los agregados $TD = (Desocupados/PEA) * 100$

En Colombia se ha logrado bajar la cifra de desempleo a menos de un dígito. Esta es una variable macroeconómica a la que se le da un tratamiento político: el menor desempleo es una muestra de que el país tiene logros, como si se tratara de una política y no de un intercambio de fuerzas entre los hogares y los empresarios en un circuito energético que termina en el pago por el sacrificio de las desutilidades, las energías que consumen los hogares y que se reflejan en los ingresos por salarios. La demanda por las energías de los hogares, no

es más que la captura que necesitan los empresarios para la producción, es decir, que la demanda de mano de obra se deriva de la producción. Por ello, pensar que existe un equilibrio en estos tipos de mercados, implicaría un reduccionismo, toda vez que tanto el productor como el demandante de mano de obra, los hogares, tienen lógicas distintas.

El reduccionismo económico encuentra aproximaciones a la realidad a partir de modelos que al final se convierten en funciones de producción de causa-efecto. En este sentido, se aproximan a través de funciones tipo Cobb-Douglas, CES, Leontief, Mincer, entre otras. Tomando como referente la de Cobb-Douglas, cuya especificación corresponde a $PIB = AK^\beta L^{(1-\beta)}$, se la considera “[...] como una aproximación muy buena de la economía real” (Dornbusch, 2004, p. 68). No obstante, desde el punto de vista social, es una ecuación conflictiva en donde compiten la fuerza laboral que entregan los hogares y capital que proveen las empresas.

Tratar de reemplazar capital por mano de obra, y viceversa, pone al ser humano en posición de una máquina que debe responder a la misma eficiencia en unidades adicionales de producción que las máquinas. Si no lo hace, es expulsado de la empresa. Esta ecuación es irracional desde el punto de vista de la termodinámica, puesto que están compitiendo dos “factores”, cuyas energías las toman de diferente manera, los unos de los rayos solares (baja entropía) y de la alimentación (alta entropía); las máquinas tienen su proceso entrópico mucho más caótico, toda vez que son transformaciones de materia y energía que en su cadena de producción dejan una estela de residuos acumulados.

Para generar el producto social, no se desconoce la complementariedad de máquinas, procesos tecnológicos avanzados, de la capacidad del capital humano, de la tierra y el uso del suelo que terminan en equilibrios reglados. Estos equilibrios se logran en la medida en que el producto social va en incremento. De hecho, el país ha venido creciendo positivamente en los últimos tres años, con tasas por encima del 4%. Esto es el estado ideal de las cifras,

que en el lenguaje de la termodinámica se podría asimilar a la neguentropía. Pero la situación, si se mira desde la integralidad es caótica, entrópica.

La tasa de ocupación $TO = (\text{Ocupados} / \text{PET}) * 100$, que mide la comparación entre los ocupados y la población en edad de trabajar (PET), que no es más que la demanda de trabajo capturada desde los hogares por los empresarios, se compara con la tasa global de participación $TGP = (\text{PEA} / \text{PET}) * 100$, toda vez que ambas tienen el común denominador de la PET. Estos dos indicadores capturan población en edades de doce años en adelante, lo que la convierte en conflictiva, puesto que captura edades de niñez y juventud para medir un indicador de mercado.

Las mayores tasas de ocupación, por supuesto estarán en los territorios urbanos, aunque en Colombia las mayores tasas de crecimiento se generan en el territorio rural. Estas dicotomías no son más que un espacio de intercambio de lo rural con lo urbano entrópico. Estos sistemas no se pueden considerar cerrados, sino abiertos, puesto que el intercambio de energías entre lo rural y lo urbano en la producción trae como consecuencia residuos irreversibles. Ejemplo de ello son las contaminaciones de ríos, la huella ecológica, la deforestación y otras actividades causadas por los desarrollos industriales que terminan afectando las actividades rurales.

Tanto los territorios rurales como los urbanos mantienen dinámicas diferentes en la provisión de empleos y captura de ingresos. La comparación a través de los indicadores es vana y las combinaciones de los factores de producción aún más. En lo urbano predominan relaciones de producción que combinan capital y mano de obra, según las funciones de producción, y en lo rural los factores se soportan sobre el uso de la tierra. Tratar de equiparar una función de producción tipo Cobb-Douglas a las actividades rurales traería consecuencias nefastas. Hay que tener en cuenta que dentro de las preocupaciones de Georgescu-Roegen (1996), la agricultura representa una de las máximas inquietudes, y considera, dada la experiencia en su tierra natal Rumania, que “[...] la aplicación de la teoría económica

neoclásica a la realidad campesina en Rumanía equivalió a una auténtica hecatombe”(p. 98).

Conclusiones

Hemos mostrado que la conceptualización de la economía ortodoxa y los respectivos modelos de medición a través de los cuales ordena la realidad, tanto natural como social, ocultan una serie de fenómenos ambientales y prácticas socioculturales que solo son tenidas en cuenta como factores residuales o subproductos del funcionamiento del sistema de producción.

El análisis de este sistema de producción como un sistema abierto, del cual solo se desprende un aumento en la cantidad de caos que la producción de riqueza monetaria genera en la naturaleza y en la cultura, nos permite evidenciar no solo que los efectos ambientales y sociales son nefastos, sino que de aumentar la cantidad de entropía, será inviable en el futuro la generación de trabajo de forma eficiente.

Consideramos que el concepto de entropía que ha acuñado la física a través de la segunda ley de la termodinámica, constituye un horizonte epistemológico interesante para profundizar en el estudio de las características de esa cantidad en aumento de entropía en la sociedad y en la naturaleza. Ya no en función de los arreglos institucionales para la eliminación de esas formas de desorden que se generan desde el sistema de producción, sino más bien desde la propia naturaleza de este desorden.

Referencias

- Apargatero, U. (2011). *La política pública de desplazamiento forzado en Colombia: De la entropía a la termodinámica del no equilibrio* (tesis de magíster en Estudios Políticos). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.
- Cleveland, C. J., Stern, D. y Costanza, R. (2001). *The nature of economics and the economics of the nature*. Cheltenham, Reino Unido: Edward Elgar.
- Dornbusch, F. (2004). *Macroeconomía*. Madrid: McGraw-Hill.

- Duque Márquez, I. (2008). *Columna de opinión*. Recuperado de http://www.portafolio.com.co/opinion/columnistas/ivnduquemrquez/ARTICULO-WEB-NOTA_INTERIOR_PORTA-4524951.html.
- Furtado, C. (1971). *El poder económico: Estados Unidos y América Latina*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Georgescu-Roegen, N. (1971). *The entropy law and the economic process*. Cambridge, Estados Unidos: Harvard University Press.
- Leff, E. (2004). *Saber ambiental, sustentabilidad, racionalidad, complejidad y poder*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Lotka, A. (1925). *Elements of physical biology*. Nueva York: Williams & Wilkins Company.
- Mangas, M. (s. f.). El segundo salto de China. *Revisa Dinero.com*. Recuperado el 18 de septiembre del 2008, de <http://www.negocios.com/dinero>.
- Mendoza, E. (1977). *Reflection on the motive power of fire and other papers*. Gloucester, Inglaterra: Peter Smith.
- Mesa López, C. (2007). Los grandes retos de la sociedad actual. *Ambienta*, 72.
- Montero, R. (1998). Economía ecológica vs. economía ambiental. *Revista del Colegio de Economistas*, 78, 274-282.
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Naredo, J. (2006). *Raíces económicas del deterioro ecológico y social*. Madrid: Siglo XXI.
- Organisation for Economic Cooperation and Development (OCDE) y Economic Commission for Latin America and the Caribbean (ECLAC) (2014). *Environmental performance reviews: Colombia*. Bogotá: OCDE Publishing.
- Passet, R. (1978). *L'économie et le vivant*. París: Payot.
- Reyes, J. (2006). El giro hermenéutico contemporáneo: lecturas de tendencias. *Teología y Cultura*, 5 (3), 1-13. Recuperado de http://www.teologiaycultura.com.ar/arch_rev/reyes_giro_hermeneutico.pdf.
- Ricardo, D. ([1817] 1955). *Principios de economía política y tributación*. Madrid: Aguilar.

- Romero, J. E. (2013). La tensión teoría-práctica: un desafío para la Universidad de La Salle en el dialogo entre la nueva ruralidad, la seguridad alimentaria y la política pública. En L. Pérez, *Pensar en escuelas de pensamiento: una aproximación interdisciplinar y transdisciplinar* (pp. 273-300). Bogotá: Ediciones Unisalle.
- Sachs, J. (2005). *The end of poverty: Economic possibilities for our time*. Nueva York: Penguin Press.
- Stern, N. (2006). *Stern review on the economics of climate change*. Londres: London School of Economics and Political Science.
- Tamames, R. (2010). *Estructura económica internacional*. Madrid: Alianza.
- Unidad de Planeación Minero-Energética (UPME) (Colombia) (2009). *Análisis y revisión de los objetivos de política energética de política energética colombiana de largo plazo y actualización de sus estrategias de desarrollo. PEN 2010-2030*. Bogotá: Unión Temporal Universidad Nacional y Fundación Bariloche Política Energética.

Inequidad, pobreza y desarrollo

En el marco del proyecto de Escuelas de Pensamiento, liderado por la Vicerrectoría Académica, un grupo de docentes de distintas facultades emprendió desde el año 2013 una reflexión colegiada en torno a tres núcleos fundamentales: inequidad, pobreza y desarrollo. Como resultado de dicho ejercicio, se produjo un texto que fue publicado como capítulo de libro y cuyo objetivo fue hacer una revisión de las diferentes escuelas de pensamiento del desarrollo, desde mediados del siglo XX hasta la segunda década del siglo XXI, y sus relaciones con los conceptos de pobreza y desigualdad (Cotte *et al.*, 2013). El ejercicio también involucró la realización de una revisión sistemática en la literatura para saber el estado de la investigación acerca de tales temas en el interior de la Universidad. En esa oportunidad, se quiso no solo hacer un ejercicio de reconocimiento de las escuelas de pensamiento existentes afuera de la Universidad, sino también realizar una mirada retrospectiva de nuestro propio recorrido investigativo alrededor de la pobreza, la inequidad y el desarrollo.

El ejercicio dio como resultado la identificación de una serie de escuelas de pensamiento del desarrollo y el mapeo de la producción investigativa sobre la materia en el interior de la Universidad. A partir de allí, en la segunda fase del proyecto de Escuelas de Pensamiento, el equipo de trabajo decidió avanzar hacia la materialización de esta reflexión en un ejercicio de docencia interdisciplinar de posgrado, en el cual los integrantes del equipo realizaran aportes desde sus experticias disciplinares hacia una comprensión holística del desarrollo, la pobreza y la desigualdad. Ello dio como resultado la formulación y puesta en marcha de la electiva interdisciplinar de posgrados *MER61-Pobreza, Inequidad y Desarrollo*, la cual es ofrecida por el programa de Maestría en Estudios y Gestión del Desarrollo, a todos los estudiantes de

posgrado de la Universidad a partir del segundo ciclo del 2014. Paralelamente a la realización del espacio académico, los integrantes del grupo están trabajando en unas notas de clase que esperan poder editar y compilar en un texto que sirva de apoyo a la docencia de esta electiva en sus futuras ediciones.

En el documento que sigue a continuación se presenta un bosquejo de los contenidos o sesiones que constituyen la electiva *MER61-Pobreza, Inequidad y Desarrollo*, con la pretensión de ofrecer algunas reflexiones originales y que, eventualmente, sirvan de orientación a ejercicios de reflexión e investigación colectiva. De acuerdo con lo anterior, el documento comienza con una reflexión sobre las escuelas de pensamiento del desarrollo desde mediados del siglo XX hasta la actualidad. Para ello se revisan enfoques teóricos desde la economía, la sociología, la ciencia política y la antropología. Luego prosigue un ciclo de conferencias en las cuales se exploran los vínculos de la desigualdad y la pobreza con la violencia, los cambios en los sistemas de salud en las últimas décadas y su relación con los enfoques del desarrollo, las transformaciones de las estructuras urbanas y sus relaciones bidireccionales con las escuelas de pensamiento, las conceptualizaciones de la pobreza y la desigualdad y el desarrollo.

Sobre las escuelas de pensamiento en el desarrollo y su relación con la pobreza y la desigualdad

*Jairo Guillermo Isaza Castro**

Para hablar sobre las escuelas de pensamiento del desarrollo y su relación con la pobreza y la desigualdad, conviene retomar la reflexión iniciada desde el 2013. En esa oportunidad el ejercicio se realizó alrededor de dos componentes. Por una parte, se identificaron las escuelas de pensamiento en el campo de los estudios del desarrollo y, por otra, se realizó un estado del arte sobre las investigaciones en materia de desarrollo, pobreza y desigualdad. Esta sección retomará la primera parte del ejercicio anterior y se efectuará una relectura de las escuelas de pensamiento del desarrollo, haciendo énfasis en las concepciones de pobreza y desigualdad que hay implícitas en ellas. De allí que convenga al lector retomar la tabla presentada en la fase anterior (tabla 1), la cual muestra las escuelas de pensamiento del desarrollo, con un valor agregado adicional: las concepciones de pobreza y desigualdad que dominaron cada una de las escuelas de pensamiento en el campo de los estudios del desarrollo en las últimas siete décadas.

¹ Ph.D., profesor asociado II y director de Posgrados, Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Universidad de La Salle. Correo electrónico: jisaza@lasalle.edu.co.

Tabla 1. Las escuelas de pensamiento del desarrollo y sus concepciones sobre pobreza y desigualdad

Escuela	Décadas	Consideraciones sobre pobreza
Teorías de la modernización	1940- 1970	La pobreza se resuelve en la medida que la sociedad y su sistema productivo se industrializan, lo cual implica un cambio cultural hacia idearios más urbanos, una conversión tecnológica de la agricultura y una industria diversificada.
Dependencia	1960- 1980	Se identifica al capitalismo como la causa principal de la pobreza, en tanto que genera relaciones de explotación que subyugan a la clase trabajadora. Dicha explotación se ve retroalimentada constantemente por las relaciones asimétricas del comercio mundial, que dictan relaciones de dependencia económica, tecnológica, cultural.
Estructuralismo	1960- 1980	Comparte con la escuela de la dependencia que el sistema de comercio mundial es empobrecedor, en tanto limita las posibilidades de industrialización de los países del Tercer Mundo. La generación de empleos en sectores industriales permitirá generar mayores excedentes, que están asociados a mejores salarios, lo cual reducirá la pobreza. Por ello, se insiste en el modelo de industrialización por sustitución de importaciones.
Consenso de Washington	1970-1990	Sostiene que el crecimiento económico es la mejor herramienta para combatir la pobreza (efecto <i>trickle-down</i>), en virtud de que se generan empleos que le permiten a la gente resolver por sí misma sus problemas. Para ello la economía debe abrirse a los mercados mundiales y especializarse en la producción de los bienes y servicios para los cuales es más competitiva. Dicha especialización es un resultado de las mismas fuerzas del mercado, el cual ofrece oportunidades para especializarse en sectores con alto contenido en valor agregado.
Desarrollo humano	1980-	La pobreza se origina en sistemas sociales que no garantizan el desarrollo de unas capacidades mínimas. Por ello, el Estado debe ser garante del derecho de las personas a tener (cuando menos) acceso a educación básica gratuita y universal, a una nutrición adecuada y a un sistema de salud con cobertura universal. Ello es posible a partir del “Enfoque de derechos” que surge como resultado de un “Estado Social de Derecho”.
Desarrollo alternativo	1970-	Se busca, en primera instancia, visibilizar a los pobres y a los excluidos, reivindicando sus aspiraciones, tradiciones, idearios y su cultura. Se insiste en soluciones autogestionadas desde la comunidad para superar las condiciones estructurales de la pobreza. Más que el aumento de la renta per cápita, se enfatiza en la necesidad de formas de vida que reivindiquen la cultura y no arrasen el medio ambiente, razón por la cual algunos plantean la idea del “Buen Vivir”.

Consideraciones sobre equidad

“U” invertida de Kuznets: el proceso de desarrollo implica aumentos en la desigualdad en la distribución de la riqueza en sus primeras etapas. Sin embargo, ello se revierte, en la medida que el proceso de desarrollo va madurando a lo largo del tiempo.

En la medida que el capitalismo promueve las relaciones asimétricas entre países y en el interior de estos, su naturaleza conduce indefectiblemente a aumentos de la desigualdad. La única forma para revertir dicho proceso es a partir del desmantelamiento del sistema capitalista. Por ello, en primera instancia han insistido en una redistribución radical de la propiedad, comenzando por una reforma agraria.

Para reducir la desigualdad, el estructuralismo insiste en la necesidad de impulsar el Estado de bienestar, dotado de instituciones que brinden a la clase trabajadora acceso a servicios de salud, educación y esquemas de retiro para el disfrute de pensión. La redistribución de la riqueza vía impuestos al capital y la propiedad se convierte en la herramienta para avanzar en el proceso de desarrollo y garantizar que este se distribuya de forma equitativa a todos los segmentos de la población.

Comparte la tesis de la U invertida de Kuznets de las teorías de la modernización, pero insiste en que son las mismas fuerzas del mercado las encargadas de reducir la desigualdad y que ello ocurre en la medida que aumenta el producto por habitante. Aboga por el desmantelamiento del Estado de bienestar promovido por los gobiernos estructuralistas. Promueve en su reemplazo esquemas de gasto social focalizados hacia los más pobres y hacia aquellos más afectados por la apertura comercial. La provisión de seguridad social en salud y pensiones debe realizarse mediante esquemas de aseguramiento.

Más que reducir las desigualdades sociales como un fin en sí mismo, el Estado tiene la obligación de nivelar las condiciones de partida de las personas, para lo cual debe garantizar unos mínimos universales en materia de nutrición, acceso a servicios de salud y educación. La existencia efectiva de un Estado Social de Derecho hace posible que grupos poblacionales tradicionalmente discriminados sean reconocidos y respetados en el ejercicio de sus libertades individuales y colectivas.

La desigualdad no es solo un asunto de ingresos, sino también de poder, razón por la cual se enfatiza en la necesidad de empoderamiento de las comunidades para gestionar proyectos de autodependencia. En tal sentido, se trascienden los discursos tradicionales de “darle más a los pobres”, para enfatizarse en procesos de empoderamiento comunitario. También promueve la desconcentración de los mecanismos de decisión en la esfera de lo público, para devolverle a la comunidad la capacidad de decisión sobre sus propios problemas.

Escuela	Décadas	Consideraciones sobre pobreza
Posdesarrollo	1990-	Sostiene que los conceptos de pobreza, desarrollo y similares hacen parte de un discurso de colonización de la modernidad: en dicho discurso se devalúa todo aquello que no esté alineado con la cultura, la estética y las ideas de Occidente. Por tanto, se desconoce que aquellos clasificados como no pobres dentro de Occidente, ostenten formas de vida que son insostenibles para el planeta y sus ecosistemas, al tiempo que representan una amenaza para culturas vernáculas. Estas últimas constituyen un repositorio de sabiduría repleto de soluciones a los problemas contemporáneos de la humanidad.
Neoestructuralismo	1990-	Promueve la recuperación de los sistemas de protección social para la superación de la pobreza que fueron desmantelados por el Consenso de Washington, para lo cual aceptan alianzas con organizaciones no gubernamentales (ONG), agencias de cooperación internacional y el sector privado. Integralidad de políticas económicas y sociales: relación virtuosa y mutuamente benéfica entre ambas.

Fuente: elaboración propia.

Para esta fase, sin embargo, el ejercicio propuesto implica una continuación del proyecto de reflexión alrededor de la pobreza, la inequidad y el desarrollo con dos actividades centrales. Por una parte, está la realización de una electiva interdisciplinar en *Pobreza, Inequidad y Desarrollo*, que se ofrecerá a finales del segundo ciclo académico del 2014 a todos los estudiantes de posgrado de la Universidad de La Salle. Por otra parte, las notas de clase de tal ejercicio de docencia serán editadas y compiladas para ser compiladas en un libro que, esperamos, sirva de texto guía para futuras ediciones de la misma electiva o de otras que se realicen sobre temas similares.

Por esta razón, conviene resaltar algunos aspectos claves que se pueden derivar del ejercicio de identificación acerca de las concepciones sobre la pobreza, la inequidad y el desarrollo que se sugiere en la tabla 1. Allí se indica que dentro de esa escuela que denominamos *Teorías de la Modernización*, aparece la tesis de la “U” invertida de Simon Kuznets. Según dicho autor, el proceso de desarrollo implica que en sus etapas más tempranas, la desigualdad en la distribución de la riqueza tiende a ser muy baja, lo

Consideraciones sobre equidad

Considera que el avance de la modernidad promueve patrones de distribución altamente desiguales de la riqueza, en tanto el acceso a los recursos naturales, tecnológicos y financieros tiene lugar en un contexto altamente desigual. Tal desigualdad es particularmente adversa a los intereses de culturas que no están alineadas en las lógicas del pensamiento occidental. El avance de los medios de comunicación y la tecnología aumenta las disparidades de acceso al conocimiento y pone en desventaja cada vez mayor a las sociedades tradicionales; sin embargo, ofrece posibilidades interesantes para el activismo social.

Entiende los problemas sociales de la región como resultado de una ausencia de derechos humanos y que se manifiesta en pobreza, exclusión, desigualdad de ingresos, protección social insuficiente, discriminación racial, étnica, de género.

Por ello insiste en políticas sociales bajo principios de universalidad, solidaridad y eficiencia. Instituciones democráticas para integrar a los ciudadanos a la vida política y a organizarse para participar en procesos de toma de decisiones e implementación de políticas sociales.

cual se corresponde también con niveles de renta per cápita igualmente bajos (Kuznets, 1955, 1963). En la medida que el proceso de desarrollo va avanzando, que para efectos de esta escuela de pensamiento es igual a un aumento del ingreso per cápita, la desigualdad en la distribución del ingreso tiende a aumentar. No obstante, el aumento de la desigualdad (medida, por ejemplo, por el coeficiente de Gini) no es permanente, dado que llega a un punto máximo a partir del cual comienza a disminuir (ver figura 1). A partir de dicho punto, la desigualdad comienza a disminuir, al tiempo que la renta por habitante continúa su senda de crecimiento histórica.

La explicación del anterior comportamiento de “U” invertida tiene que ver con la manera como se supone se acumulan los recursos de la economía. Al principio, resulta necesario concentrar los pocos recursos productivos con que cuentan las economías en sus primeras etapas del desarrollo en actividades económicas generadoras de riqueza. En la medida que esas actividades permiten acumular riqueza, el ingreso per cápita aumenta y la concentración de riqueza también lo hace, pero a un ritmo cada vez menor.

Llega un punto tal que los recursos disponibles en la economía permiten mecanismos de redistribución de la riqueza, a través del aumento de los salarios y la implementación de programas sociales para los más pobres.

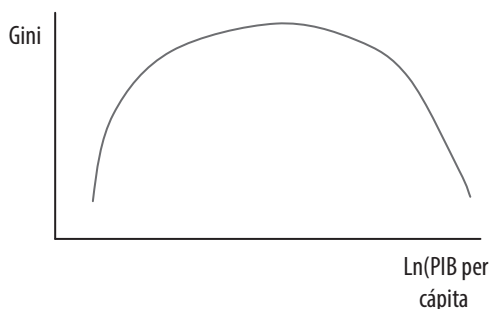


Figura 1. La “U” invertida de Kuznets

Fuente: elaboración propia.

Este planteamiento, si bien en su momento le mereció el Premio Nobel de Economía a Simon Kuznets (en 1971), también fue objeto de duras críticas. La evidencia empírica recabada por otros investigadores apunta a que los análisis estadísticos que dan fundamento a la relación de “u” invertida tiene serias fallas. Por una parte, las sendas individuales de países no describen dicha relación a lo largo del tiempo (Fields, 1999); por otra, los países que dominan la parte intermedia de la distribución en donde la desigualdad alcanza su punto máximo, están en América Latina, la región con la mayor desigualdad del ingreso en el mundo; cuando se sacan estos países de la distribución, la forma de “u” invertida desaparece del gráfico. Así, la relación sugerida en los datos de Kuznets queda desvirtuada (Saith, 1983; Anand y Kanbur, 1993). Para hacer justicia a las ideas de Kuznets, hay que advertir, sin embargo, que fue uno de los primeros economistas en subrayar las limitaciones del crecimiento económico como única medida de bienestar.²

² Verbigracia, en 1962 Kuznets escribió lo siguiente: “Distinctions must be kept in mind between quantity and quality of growth, between its costs and return, and between the short and the long run [...] Goals for ‘more’ growth should specify more growth of what and for what” (citado en Coob *et al.*, 1995).

La idea de que la desigualdad y la pobreza se reducirán como resultado del proceso de crecimiento económico, y luego que este proceso es lo mismo que el proceso de desarrollo, ha sido duramente cuestionada por la mayor parte de escuelas de pensamiento que se ilustran en la tabla 1. Desde las escuelas de la dependencia y el estructuralismo latinoamericano, se cuestionó que el crecimiento de la renta estuviese asociado automáticamente con una disminución de la pobreza y la desigualdad. Con diferentes énfasis, ambas escuelas compartieron la crítica a esta idea y defendieron (también con diferentes énfasis) la necesidad de la acción estatal para acortar las desigualdades entre los diferentes grupos poblacionales.

Sin embargo, la escuela del Consenso de Washington (también conocida como neoclásica, o neoliberal, desde la ciencia política) vuelve sobre el punto y defiende la tesis de Kuznets, bajo el argumento del *trickle down*: los frutos del crecimiento, si bien generalmente favorecen a las élites, se “derraman” a toda la población por la vía del aumento simultáneo de los empleos, los salarios y otras oportunidades económicas. Las primeras argumentaciones de los defensores del Consenso de Washington durante la década de los ochenta enfatizaron en la necesidad de acelerar el crecimiento económico, como la forma más efectiva para erradicar la pobreza; con el tiempo, el mismo crecimiento se encargaría de corregir la desigualdad en la distribución de la pobreza. Incluso el tema de la desigualdad llegó a desestimarse de manera tajante por economistas como Deepak Lal (1985), quién hizo notar que las reducciones en la pobreza no son sinónimo de reducciones en la desigualdad y que, por el contrario, los esfuerzos de algunos gobiernos por reducir la desigualdad pueden terminar en últimas aumentando la pobreza.

El problema para las políticas del Consenso de Washington es que su aplicación estuvo acompañada con frecuencia de aumentos simultáneos en la pobreza y la desigualdad. Incluso en aquellos casos en los que se logró aumentar el crecimiento económico, el crecimiento correspondiente en el nivel de empleo fue anémico, la pobreza no disminuyó y, por el contrario, la

desigualdad aumentó a sus máximos en décadas. Esto es justamente lo que parece haber ocurrido en Colombia durante la década de los noventa, según diferentes trabajos sobre la materia (Isaza *et al.*, 2010; Ocampo *et al.*, 2000; Ocampo *et al.*, 2001).

Las escuelas de pensamiento del desarrollo que surgen a partir de la década de los setenta, logran incorporar muchas preocupaciones y vacíos conceptuales de los estudios del desarrollo. La corriente del desarrollo humano, que se atribuye inicialmente a los trabajos de los economistas de la Universidad de Cambridge, Amartya Sen (Premio Nobel de Economía en 1998) y Mahbub ul Haq, entiende la pobreza como consecuencia de un proceso de naturaleza multidimensional que se origina en carencias en el desarrollo de capacidades humanas. Por ello el análisis de la pobreza debe comenzar por evaluar las condiciones a partir de las cuales las personas logran la consolidación de sus capacidades. Las capacidades humanas representan el conjunto de habilidades que tienen las personas para llevar sus vidas en función de sus ideales y ampliar las posibilidades de elección a su alcance.

Así, el análisis de pobreza desde la perspectiva del desarrollo humano parte de evaluar las condiciones que ofrece el sistema social para que las personas puedan formar y consolidar tales capacidades. Ello sugiere, en últimas, apelar al derecho al desarrollo que tienen las personas y que se materializa en el acceso efectivo a (cuando menos) educación básica gratuita y universal, a una nutrición adecuada y a un sistema de salud con cobertura universal. Ello es posible a partir del “Enfoque de derechos”, que prevalece en muchas democracias liberales modernas y que se materializa en un “Estado Social de Derecho”. La Constitución Política que está vigente desde 1991 consagra justamente en su artículo 1º que Colombia es un Estado Social de Derecho. Bajo esta lógica, la existencia efectiva de un Estado Social de Derecho hace posible que grupos poblacionales tradicionalmente discriminados sean reconocidos y respetados en el ejercicio de sus libertades individuales y colectivas.

Por su parte, las teorías del desarrollo alternativo, que abarcan una gran cantidad de autores y variantes de enfoque, tienen en común su interés por reivindicar los enfoques participativos del desarrollo, como salida al problema de la pobreza. Para ello, se enfatiza en la necesidad de potenciar procesos de orden comunitario desde lo local, que den lugar a soluciones autogestionadas para superar las causas estructurales de la pobreza, bajo la idea de que los beneficiarios del proceso de desarrollo se constituyen en artífices de su propia redención. Desde esta perspectiva teórica, se reivindica lo subjetivo, los saberes populares y la multidimensionalidad del análisis de la pobreza. En palabras de Max-Neef:

Sugerimos no hablar de pobreza, sino de pobreza. De hecho, cualquier necesidad humana fundamental que no es adecuadamente satisfecha revela una pobreza humana. La pobreza de subsistencia (debido a alimentación y abrigo insuficientes); de protección (debido a sistemas de salud ineficientes, a la violencia, la carrera armamentista, etc.); de afecto (debido al autoritarismo, la opresión, las relaciones de explotación con el medio ambiente natural, etc.); de entendimiento (debido a la deficiente calidad de la educación); de participación (debido a la marginación y discriminación de mujeres, niños y minorías); de identidad (debido a la imposición de valores extraños a culturas locales y regionales, emigración forzada, exilio político, etc.) y así sucesivamente. (1993, p. 43)

Desde esta perspectiva, el análisis de la pobreza se enriquece, al ser desprovisto de la lógica objetivista del positivismo que domina los enfoques tradicionales basados en la dimensión económica del problema. La desigualdad se articula en este enfoque como el resultado de estructuras elitistas, burocratizadas que legitiman y perpetúan el statu quo y los privilegios de unos pocos. Frente a la desigualdad, se plantea la necesidad de refundar las

democracias a partir de estructuras de poder mucho más participativas, donde su base reside en lo local y el nivel comunitario.

Por su parte, la escuela del posdesarrollo, que cuenta con representantes reconocidos mundialmente como el colombiano Arturo Escobar y el mexicano Gustavo Esteva, sostiene que los conceptos de pobreza, desarrollo y similares hacen parte de un discurso de colonización de la modernidad. El desarrollo, como construcción discursiva, devalúa todo aquello que no esté alineado con la cultura, la estética y las ideas de Occidente. Por tanto, se desconoce que aquellos clasificados como no pobres dentro de Occidente, ostenten formas de vida que son insostenibles para el planeta y sus ecosistemas, al tiempo que representan una amenaza para culturas vernáculas. Estas últimas representan un repositorio de sabiduría, repleto de soluciones a los problemas contemporáneos de la humanidad. En cuanto al sesgo cultural implícito en las definiciones de pobreza y desarrollo, Escobar argumenta lo siguiente:

La coherencia de los efectos logrados por el discurso del desarrollo es la clave de su éxito como forma hegemónica de representación: la construcción de los “pobres” y “subdesarrollados” como sujetos universales, preconstituidos, basándose en el privilegio de los representantes; el ejercicio del poder sobre el Tercer Mundo posibilitado a través de esta homogeneización discursiva (que implica la eliminación de la complejidad y diversidad de los pueblos del Tercer Mundo, de tal modo que un colono mexicano, un campesino nepalí y un nómada tuareg terminan siendo equivalentes como “pobres” y “subdesarrollados”); y la colonización y dominación de las economías y las ecologías humanas y naturales del Tercer Mundo. (Escobar, 2007, pp. 99-100)

En esta lógica, el concepto de pobreza se relativiza como una construcción cultural de Occidente que conlleva un orden jerárquico bajo el cual los

habitantes del “Tercer Mundo” se representan como inferiores, desde el punto de vista físico, cultural e incluso, moral. Desde tal óptica, se configura lo que en palabras de Mohanty (citada por Escobar, 2007), se constituye como “la jugada colonialista”, según la cual la construcción discursiva del desarrollo se corresponde con una estructura de distribución desigual del poder. Así, la “jugada colonialista” implica construcciones específicas del sujeto colonial/tercermundista a través del discurso de maneras que permitan el ejercicio del poder sobre él. El discurso colonial, si bien constituye “la forma de discurso más subdesarrollada teóricamente”, según Homi Bhabha resulta “crucial para ejercer una gama de diferencias y discriminaciones que dan forma a las prácticas discursivas y políticas de jerarquización racial y cultural” (Mohanty, citado en Escobar, 2007, p. 28).

Desde el posdesarrollo, se considera que el avance de la modernidad promueve patrones de distribución altamente desiguales de la riqueza, en tanto el acceso a los recursos naturales, tecnológicos y financieros tiene lugar en un contexto altamente desigual. Tal desigualdad es particularmente adversa a los intereses de culturas que no están alineadas en las lógicas del pensamiento occidental. El avance de los medios de comunicación y la tecnología aumenta las disparidades de acceso al conocimiento y pone en desventaja cada vez mayor a las sociedades tradicionales; sin embargo, ofrece posibilidades interesantes para el activismo social que, en efecto, han sido explotadas por colectivos a lo largo y ancho del mundo.

Por último, los hechos acaecidos en el plano económico, político, social, tecnológico y cultural desde comienzos de los años noventa hasta el presente, han desencadenado una reformulación y autocrítica del estructuralismo latinoamericano de antaño. Tal reformulación se ha denominado como neoestructuralismo y tiene su lugar, al igual que el estructuralismo, en la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal). Para el neoestructuralismo, la inequidad en la distribución de la riqueza y la pobreza es un asunto que ocupan un lugar central en su agenda, para lo cual está

dispuesto a realizar alianzas con organizaciones no gubernamentales (ONG), agencias de cooperación internacional e incluso el sector privado (Kay, 2005).

La comprensión de tales problemas acoge el enfoque de derechos de la escuela del desarrollo humano e incorpora elementos de ciudadanía y cohesión social, en el sentido de reconocer la existencia de problemas sociales que aquejan a América Latina y el Caribe, tales como la insuficiencia de los sistemas de protección social y la discriminación en todas sus formas (étnica, de género, política, tercera edad). En tal sentido, los neoestructuralistas promueven la implementación de políticas sociales bajo principios de universalidad (en oposición al enfoque focalizado del Consenso de Washington), solidaridad y eficiencia. También insisten en la integralidad de las políticas económicas y sociales, entre las cuales observan que hay relaciones virtuosas y mutuamente benéficas. En el plano de la desigualdad, resaltan la importancia de promover instituciones democráticas para integrar a los ciudadanos a la vida política y a organizarse para participar en procesos de toma de decisiones e implementación de políticas sociales.

Como se puede apreciar en este recorrido, la evolución del pensamiento del desarrollo y sus consideraciones en materia de pobreza y desigualdad han presentado una evolución considerable en las últimas décadas. Se resalta el enfoque cada vez más interdisciplinar que emerge de las escuelas de pensamiento más recientes, sobre todo en el caso de aquellas que aparecen con posterioridad al Consenso de Washington. Esta síntesis aporta a la comprensión de las dimensiones de pobreza y desigualdad que se analizan desde diferentes perspectivas disciplinares, que se exploran en lo que sigue de este documento.

Violencia, pobreza y desigualdad: un análisis para el caso colombiano

*Alexander Cotte Poveda**

De acuerdo con la revisión anterior, recientes investigaciones han demostrado que Estados frágiles y la falta de presencia estatal en ciertas regiones conducen al aumento desbordado en los índices de violencia, incremento en los indicadores de la pobreza y la desigualdad, que pueden ser evidenciados en el constante bajo crecimiento y desarrollo económico de los países. Desde esta perspectiva, la mejora en la incidencia del Estado, la gobernanza y las ejecuciones presupuestales focalizadas en la eficiente asignación de los recursos son elementos esenciales para reducir los conflictos distribucionales, la pobreza y con ello los hechos relacionados con la violencia y los conflictos socioeconómicos, en busca de mejorar el desarrollo económico de los países en vía de desarrollo, como es el caso colombiano.

La literatura ha identificado a la pobreza, la desigualdad y la violencia como elementos comunes en aquellos países donde se presentan falencias en la asignación de los recursos. Tomando como medida de la desigualdad el tradicional indicador de ingresos, el índice de Gini, este muestra que los más recientes resultados para Colombia lo ubican como uno de los países más desiguales de la región y que el axioma básico de transferencia entre individuos con distintos niveles de ingresos no aplica para el caso colombiano, en términos de las transferencias y del flujo circular de los ingresos. Por otro lado, la investigación social muestra que la pobreza relativa, que

* Ph.D. (en curso), profesor asistente III, Facultad de Ciencias Administrativas y Contables, Universidad de La Salle. Correo electrónico: alexcotte@yahoo.com.

tiene en cuenta las necesidades básicas insatisfechas, muestra una tendencia creciente y que este umbral crece a medida que avanza la sociedad, contradicción que devela la ineficiencia resultante de la aplicación de las diferentes políticas desde la perspectiva de la privación y de las competencias básicas, elementos centrales en la discusión sobre la pobreza.

En general, en los países en desarrollo el mal gobierno muestra que la falta de políticas adecuadas y la presencia de instituciones débiles pueden reducir el desarrollo, el crecimiento económico y el bienestar. La pobreza y la desigualdad son causas fundamentales para el bajo desarrollo socioeconómico, especialmente en los países en desarrollo. Desde esta perspectiva, diferentes estudios han demostrado que los países y regiones con mayores disparidades socioeconómicas tienen mayores inconvenientes para encontrar una adecuada senda sostenible de bienestar, sobre todo porque un menor crecimiento económico aumenta la violencia y la delincuencia, conlleva menor rendimiento escolar, disminuye la participación cívica o electoral y tiende a incrementar las tasas de mortalidad, en contraste con regiones y países con un nivel menor de disparidades socioeconómica, que logran un mejor control en todos los aspectos relacionados con la inestabilidad.

Los diferentes estudios sobre la pobreza, la desigualdad y el desarrollo socioeconómico se han aproximado utilizando varias aplicaciones teóricas y empíricas. A partir de los trabajos de Kuznets (1955), se explica que en las primeras fases del desarrollo aumenten las disparidades en los ingresos, pero en las fases más avanzadas del desarrollo estas tienden a disminuir. Recientemente, Mehanna (2004) analizó la relación de causalidad entre el desarrollo económico, la pobreza y la desigualdad. Su investigación determina la estrecha relación que existe entre el desarrollo económico, la pobreza y la delincuencia, y concluye que factores asociados con estas variables reducen la probabilidad de tener regiones y países estables a lo largo del tiempo. Siguiendo este enfoque, Adams (2004) demuestra la estrecha relación entre el crecimiento económico, la pobreza y la desigualdad, y determina que el crecimiento

económico, acompañado del desarrollo, reducen la pobreza, la desigualdad y los niveles de criminalidad, especialmente en los países en desarrollo.

Otros estudios han analizado la relación entre la pobreza y la educación, la pobreza y el mercado laboral. Por ejemplo, Bonal (2007) estudió este vínculo para América Latina y encontró que las medidas de política educativa y sus diferentes implementaciones se pueden utilizar para combatir la pobreza y la desigualdad como una estrategia de inclusión social de movilidad. Por su parte, un estudio de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2009) demostró que el mercado laboral y, principalmente, las políticas de empleo son decisivas para la reducción de la pobreza y la desigualdad, principalmente porque el crecimiento del producto genera un aumento del empleo productivo remunerado por un aumento en los ingresos de la población más pobre, y esta relación (vía ingresos salariales) conduce a una reducción de la pobreza. Estos estudios han permitido evaluar estas relaciones desde diferentes perspectivas. Sin embargo, el estudio de la pobreza, la desigualdad, el desarrollo socioeconómico y la violencia como criterios unificados ha tenido poco análisis teórico y empírico.

Para el caso de Colombia, los estudios sobre la pobreza, la desigualdad, el desarrollo socioeconómico y la violencia se han hecho, principalmente, para determinar el vínculo entre las condiciones geográficas y el desarrollo, el cual muestra que la geografía tiene efectos sobre los ingresos a través de la productividad de la tierra. La disponibilidad de recursos naturales, la presencia de enfermedades tropicales y la aglomeración son determinantes distribucionales y de espacialidad para explicar las numerosas causas de estas relaciones a lo largo del tiempo (Sánchez y Núñez, 2000). Otras investigaciones también han analizado las interrelaciones entre el desarrollo, el crecimiento económico y la producción de drogas ilícitas, lo que sugiere que la pobreza, el bajo crecimiento económico y el desarrollo han conducido a elevar los índices de violencia y el aumento en el tráfico de estas drogas (Holmes *et al.*, 2002).

Para las regiones y los países, es fundamental entender los procesos que determinan la pobreza y la desigualdad, con el objetivo de mejorar los patrones de movilidad social. Profit (2007) propuso un modelo para reconocer los vínculos existentes entre los procesos micro a nivel de las familias y los procesos macro; es decir, en contextos estatales nacionales y de políticas económicas, la forma en que estas son fundamentales en la formulación e implementación de las políticas socioeconómicas más adecuadas para aumentar la inclusión social y el desarrollo. Sin embargo, para determinar estas relaciones es necesario aplicar políticas diferenciales de acuerdo con la diversidad de los países y las regiones, pero especialmente en los países en desarrollo, para lograr que la pobreza, la desigualdad y la violencia disminuyan, mientras que se promueve el desarrollo y la inclusión social.

Cobertura en salud y relación con el desarrollo económico

*Manuel Camacho M.**

*Marcela Camacho M.***

Este título es muy ambicioso y probablemente lo más importante es circunscribirlo un poco. Tal como se mencionó anteriormente, hay evidencia científica que relaciona la mejora de la calidad de la salud y el sistema de salud de un país con el desempeño y los indicadores de crecimiento económico; sin

* Médico y magíster en Administración en Salud. Docente Universidad Jorge Tadeo Lozano, programa de Especialización en Economía y Gestión de la Salud, Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas. Correo electrónico: manuelcamachom@gmail.com.

** Optómetra y magíster en Administración, directora de la Maestría en Ciencias de la Visión, Universidad de La Salle. Correo electrónico: macamacho@lasalle.edu.co.

embargo, las causas raíz de ese aumento en el crecimiento económico son variadas, y además, discutidas. Por lo tanto, este texto se centrará en tratar algunos elementos que se consideran esenciales para comprender la relación entre pobreza, inequidad y desarrollo.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) señala que en términos económicos, la salud y la educación son los dos pilares angulares del capital humano y la base de la productividad económica del individuo, pues la buena salud de la población es un factor esencial para la reducción de la pobreza y el crecimiento y desarrollo económicos, es decir, que el crecimiento económico requiere, entre muchas otras cosas, individuos sanos y con educación (Cortés, 2006). Sin embargo, es importante resaltar que esta relación va en los dos sentidos, pues tal como lo mencionan Molina *et al.* (1991), el crecimiento económico es un determinante básico para la elevación de las condiciones de salud de una población, de una mejor organización y así mismo de la prestación de los servicios de salud.

Partiendo del punto de vista del individuo, existe evidencia científica amplia y suficiente de que la enfermedad, en general, implica una disminución en la capacidad productiva del individuo, y por ende una disminución en la situación económica y de generación de bienestar. La mala salud se relaciona con empobrecimiento en individuos sin protección social o de sus familias. Sería obvio dar ejemplos como la capacidad productiva de un invidente o la capacidad física de una persona con limitaciones motrices, o de la capacidad cognitiva de una persona con deterioro mental. Como lo menciona Gabaldon (2006), el proceso de salud enfermedad tiene una expresión individual, sin embargo afecta la colectividad (sociedad) pues afecta directamente las formas de producir, alimentarse, recrearse, educarse, organizarse y en general en vivir en los grupos humanos.

Por eso existen mecanismos de acción afirmativa en donde la sociedad busca cómo proteger y compensar el individuo con programas que le permitan reinsertarse, por utilizar una palabra, al mercado laboral. Sin embargo,

hay elementos de la salud de un individuo que usualmente se pasan por alto y que claramente lastran la capacidad productiva y la situación de generación de bienestar en la familia y en la comunidad.

Cabe mencionar tres ejemplos específicos para demostrar este punto. El primero es la enfermedad mental: según la OMS, la esquizofrenia es una enfermedad de la cual aproximadamente el 75% de las personas no se recupera y que con seguridad la padecerá durante toda su vida, con episodios intercalados de agudización de los síntomas y con episodios de relativa recuperación. Este proceso progresivo de episodios sanos con episodios agudos genera un deterioro progresivo de las capacidades mentales y productivas del individuo. Requiere además un constante apoyo de la familia, de un cuidador y del seguimiento del sistema de salud para garantizar que la persona mantiene sus terapias, consume sus medicamentos y, de alguna manera, evita sus episodios agudos. Los estudios en este campo demuestran cómo es usualmente un miembro de la familia (en la mayoría de los casos, una mujer) quien asume el rol de cuidador y, en este sentido, deja de trabajar para poder soportar y acompañar el proceso de salud-enfermedad de su familiar. Es decir, que un paciente que sufra de esquizofrenia no solo lastra su capacidad productiva, sino que además requiere el apoyo de usualmente un familiar, quien tampoco podrá vincularse al mercado laboral y productivo.

Como segundo ejemplo, una condición menos dramática, pero igualmente complicada para el individuo: un hombre de cincuenta años, quien está en el pico su capacidad productiva y sufre un infarto agudo de miocardio. Este individuo pasará de ser una persona completamente productiva y sin limitación física, a una persona con una productividad parcial y con algún grado de limitación. Esto no solamente le va disminuir sus capacidades laborales sino que, en algunos casos, va a requerir recursos del sistema para rehabilitarlo y mantenerlo y recursos de la familia para acompañarlo, cuidarlo y darle el beneficio de una recuperación. La historia común de estos casos es que, en proporción con la gravedad de las secuelas, este individuo tendrá

mayor probabilidad de dejar el mercado laboral, de disminuir su capacidad productiva y, en caso de no contar con un adecuado soporte social o familiar, se verá abocado a un empobrecimiento posterior. Por último, solo un titular que no será retomado sino hasta el final: el ébola y la destrucción productiva de una sociedad: el impacto en una comunidad o en una sociedad de un problema de salud masivo y con altas externalidades negativas.

Estos ejemplos prueban la relación directa entre salud y capacidad de producción, la capacidad de generar riqueza y bienestar de un individuo y una comunidad. Tomando como referencia la capacidad de producción, como capacidad de trabajo, y considerando el trabajo, tal como lo refiere Gabaldon (2006):

[...] una actividad humana fundamental que nos diferencia de los animales y que nos ha permitido transformar la naturaleza en busca de satisfacer necesidades, permitiendo el desarrollo de capacidades físicas y mentales. De manera que al intentar analizar la salud en forma integral no se puede dejar de considerar cómo el trabajo influye en la salud de los seres humanos y viceversa.

Es importante no cerrar este capítulo sin referirse al tema de la nutrición adecuada y la vacunación. El Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) durante muchos años ha hecho seguimiento al problema de la desnutrición de los niños de bajos recursos económicos en Colombia. Las investigaciones de esta entidad han confirmado una correlación directa entre el grado nutricional y el desempeño académico de los estudiantes: un niño bien nutrido tiende a aprender mejor y desempeñarse con mejores notas en su proceso educativo. Como anécdota, las profesoras y las especialistas del ICBF mencionan que la productividad de los niños usualmente cae los días lunes y martes, porque es común que los reciban con la deficiente alimentación de sus casas y, solo con el soporte nutricional del desayuno y el almuerzo de

la escuela, la productividad de los niños va incrementándose, hasta un máximo los días jueves y viernes.

La explicación raya con algo muy simple desde el punto de vista biológico: la capacidad de procesar y metabolizar la proteína y los carbohidratos hace que el niño tenga energía, que su cerebro y sus músculos dispongan del combustible para aprender, disfrutar y, en general, mejorar su experiencia educativa.

Las políticas en salud y el desarrollo económico en Colombia

En este segundo bloque lo que se pretende es plantear la forma como las comunidades han abordado la salud de sus sociedades, es decir, el cómo los gobiernos buscan mecanismos de soporte para abordar el tema de salud y cómo estos mecanismos han tenido un impacto en el desarrollo económico del país. Este es un escenario de economistas, y como se ha revisado en los apartes anteriores, desde la formación disciplinar de los autores de esta sección del documento (y del curso), esta parte se centrará en lo que se pueden considerar las bases conceptuales de la seguridad social en salud, y el impacto en el desarrollo y en el crecimiento económico.

Tal como lo menciona Suárez (2003), para comprender la política en salud en los modelos de desarrollo es necesario ubicarla dentro de la política social, pues es “[...] la intervención pública dirigida al objetivo del bienestar colectivo e individual, incluye seguridad, educación, salud y vivienda; y conforma el conjunto de objetivos, normas, sistemas y entidades por medio de las cuales la sociedad se compromete a garantizar los derechos sociales, económicos y culturales” (definición de la Cepal, citada en Suárez, 2003). Por supuesto, esto incluye la seguridad social como la conocemos hoy en día, como un invento relativamente nuevo, o un invento “moderno” en el amplio sentido de la palabra.

El primer experimento macro de seguridad social en el mundo se dio durante el siglo XIX en Alemania, bajo el mando del canciller Otto von Bismarck. Es importante entender el contexto: Inglaterra y Alemania eran los dos países con mayor desarrollo económico en ese momento, y con mayor industrialización, lo que generó un profundo cambio en las costumbres sociales y en la dinámica de la sociedad en sí misma. Las sociedades pasaron de ser comunidades rurales, parcialmente urbanizadas y con unos grupos de artesanos que producían algunos bienes y servicios, a comunidades más urbanas, concentradas en espacios sin condiciones de higiene y salubridad, y con unos problemas nuevos generados por la falta de agua potable y el hacinamiento, sin profundizar en las complejidades generadas por nuevas jornadas laborales, accidentes laborales, falta de reglas claras en nuevas dinámicas, horario de trabajo, tiempos de retiro, pensiones y trabajo infantil, entre otros.

Fue en ese entorno que Alemania encontró como solución el aseguramiento y exigió a los patrones o empleadores aportar una parte proporcional del ingreso del trabajador y retener en una porción del ingreso del trabajador, y con esto garantizar una contribución con la cual se le “aseguraría” al empleado la posibilidad de contar con un beneficio en caso de un accidente laboral. Fue entonces en 1860, con esta iniciativa, que se dio inicio formal a la seguridad social.

Como se observa, lo que en la actualidad se llamaría “una protección de accidentes laborales”, en las siguientes dos décadas Alemania amplió su concepto de seguridad social a un fondo para pensión de retiro o jubilación, un fondo para proteger la salud de los individuos, y con esto completó un modelo de seguridad social financiado por los empleadores, y en una porción por los empleados, algo muy parecido a lo que distintos países latinoamericanos implementaron a partir de los años 1950 con el nombre de Instituto de Seguro Social.

Durante las primeras décadas del siglo XX, varios países europeos copiaron el modelo de aseguramiento que Alemania había desarrollado. Esta

tal vez fue la principal tendencia de la seguridad social a comienzo de aquel siglo. Sin embargo, la posguerra vino cambiar lo que en el mundo se entendía como Seguridad Social. En el marco conceptual y con la participación de una serie de teóricos famosos como John Maynard Keynes y otros pensadores del London School of Economics, Inglaterra tomó una serie de medidas para lo que se llamaría la reconstrucción del Imperio británico. La guerra dejó a Inglaterra empobrecida y además a su población maltratada, con hambre, secuelas de guerra, enfermos y sin empleo. En este contexto, William Beveridge, considerado uno de los principales reformadores sociales del siglo XX, nombrado ministro de bienestar del Reino Unido, implementó un modelo de seguridad social universal a cargo del Estado y financiado enteramente por este, con base en impuestos al ingreso.

El marco conceptual del enfoque inglés de la seguridad social era que toda persona en edad de trabajar debería pagar una contribución nacional adicional a sus impuestos, y en retorno, el Gobierno debería darle beneficios a toda la población cuando estuviera enferma, desempleada, jubilada o discapacitada. El modelo buscaba garantizar a todos los ingleses un mínimo estándar de vida por debajo del cual nadie debería caer. Este modelo retó al Gobierno británico a buscar formas de pelear contra los cinco demonios del ser humano que son: el desear, el estar enfermo, el vivir en la calle y el no tener empleo ni futuro. Con este marco, Beveridge desarrolló el concepto del sistema nacional de salud¹ a cargo del Estado, con lo que se generó un segundo hito en el desarrollo del sistema de salud y de seguridad social.

En el marco de estos dos modelos de seguridad social en salud y aseguramiento del sistema nacional de salud, han surgido variantes que en el fondo son versiones de lo mismo. Por un lado, los sistemas, ya no nacionales sino federales, estatales o departamentales de salud: modelo como el que

¹ En inglés se conoce como National Health Service, o por su sigla NHS. Para mayor información, véase: <http://www.nhs.uk/Pages/HomePage.aspx>.

desarrollaron España, Canadá o Italia; y por el otro lado, sistema de aseguramiento, ya no nacional, sino a cargo de fondos mutuales, con y sin ánimo de lucro. El más típico de estos, Estados Unidos, en donde se generaron modelos de aseguramiento privado, con ánimo de lucro y en donde el Estado prácticamente solo regula las condiciones generales y el resto es entregado al mercado a la libre competencia.

En Colombia, esta política social ha tenido enfoques de acuerdo con los modelos de desarrollo del país: modelo cepalino, en el cual se protege la industria nacional, se crea la clase media y se mejora la educación y la salud, para realizar cambios en los patrones de desigualdad; y el modelo neoliberal, en el cual se elimina la industria nacional, se abre la puerta al libre mercado y se promueve la disciplina fiscal, con recortes al gasto público, reforma tributaria, liberalización financiera y del comercio, privatización de las empresas estatales, desregulación, entre otros, deteriorando, según algunos autores, la calidad de vida de la población y por ende la salud (Suárez, 2003).

De acuerdo con lo anterior, si el sistema de Seguridad Social en Salud es la manera como los Estados y gobiernos buscan organizar sus respuestas en salud, para mantener y asegurar el nivel de salud de la población, es decir, para mantener sano su capital humano y así garantizar la productividad de las personas, generando un impacto no solo en su bienestar, sino también en el desarrollo económico, es importante considerar, tal como menciona Titelman (citado en Meza e Isaza, 2005), que entre los factores que influyen en el consumo de servicios de seguridad social, está el relacionado con el ciclo económico: “Una de las vías principales por la cual el ciclo económico afecta los sistemas de seguridad social es su impacto en el mercado de trabajo”. Por lo anterior, Meza e Isaza (2005) afirman que los sistemas de salud están condicionados a la relación contractual, lo que los hace depender directamente de la dinámica del mercado de trabajo y de las oscilaciones del ciclo económico.

Consideraciones finales

En el nivel macro, es decir, en el nivel de toda una comunidad o un país, los problemas de salud de altas externalidades, tales como las plagas, las pandemias y los desastres naturales, entre otros, tienden a destruir la estructura de una sociedad, y ante esta distinción es poco probable que las personas puedan solucionarlo de manera individual. Desafortunadamente, el impacto en la capacidad productiva y en la economía de la región o población afectada excede con creces la capacidad de los individuos para absorber sus efectos. De allí que los modelos de prevención y salud pública, así como las estrategias de respuesta ante desastres naturales, usualmente están a cargo del Estado, no solo para garantizar el mejor estado de salud de una población, sino también para responder y minimizar el impacto de aquellos eventos no prevenibles.

Retomando el caso del ébola, pocas patologías tienen un impacto tan dramático en las personas y tanta destrucción de capital humano, de capacidad productiva y de la operación regular de una economía. Desconocer esos fenómenos y no enfrentarlos destruye años de crecimiento humano y económico y acaba a los individuos y las comunidades. En este mundo macro, garantizar buena nutrición, programas de vacunación, programas de crecimiento y desarrollo de los niños, es el mejor camino para tener una población sana, que como un todo, se convierte en el recurso productivo y al mismo tiempo en individuos y consumidores que generarán dinámica social y económica.

A nivel del individuo, la promoción de la salud, la prevención de la enfermedad y la correcta atención y rehabilitación en salud, garantizan que este pueda mantener su bienestar y su capacidad productiva, generando beneficios tanto a nivel personal como a nivel de la economía en general. Esto es tan evidente que en campos como el de economía de la salud se han creado indicadores como los Avisas, que significan “años de vida saludables perdidos”, para medir el impacto de enfermedades y su costo en la sociedad. El tema es tan interesante que para poder valorar el beneficio de una

intervención o tratamiento en salud, es deseable medir su impacto en años de vida saludables recuperados, y este número se multiplica por un valor que se reconoce como el valor de un año productivo de un individuo.²

Este capítulo constituye solo una introducción a unos temas profundísimos, complejos y muy interesantes. Los teóricos de los sistemas de salud tienden a equiparar las deficiencias con la provisión de servicios de salud que genera un modelo o sistema de salud, con el beneficio social que generan y un potencial impacto en la economía y en el crecimiento económico. Para terminar, se resalta e identifica la mirada de Amartya Sen (2000), en la cual se propone que los Estados deberían encargarse de cuidar y balancear aquellos riesgos que un individuo por sí mismo no puede solucionar, y que la mejor estrategia es empoderar (o apoderar que es palabra más correcta) al individuo y darle elementos para que pueda solucionar sus circunstancias y cumplir sus expectativas. Es allí donde la educación y los modelos que dan poder al individuo y le garantizan su acceso con derechos, parecen atractivos y alineados con la posibilidad de desarrollo personal y, por ende, del desarrollo de una sociedad en su conjunto.

² Estos años se miden como: el valor anual del ingreso promedio, lo que cuesta tener a un paciente en diálisis renal al año, el beneficio productivo que para la economía tiene un individuo promedio o, simplemente, una equiparación con el PIB per cápita de un país.

Políticas públicas, planificación urbana y vivienda para los sectores de bajos ingresos en Bogotá

*Alex Leandro Pérez**

Lo expuesto en los acápites precedentes evidencia cómo las escuelas económicas afectan directamente las políticas públicas, el desarrollo de los países y sus condiciones de vida. Esto incluye, por supuesto, la planificación urbana y la vivienda.

En este ítem se presenta una investigación documental que involucra las reflexiones generadas sobre pobreza, inequidad y desarrollo, incorporando unas reflexiones del autor desde la articulación de la planificación urbana y la producción habitacional para los sectores de bajos ingresos económicos en Colombia, específicamente en la ciudad de Bogotá. Se expone así el contenido teórico-documental de una investigación más amplia y en desarrollo, que aportará tanto a la discusión de un programa de investigación sobre la calidad y sustentabilidad del hábitat humano, como a la visión holística del desarrollo en el contexto institucional.

Se plantea la necesidad de construir un enfoque histórico y relacional entre las influencias políticas y los planes que organizan el territorio, para avanzar en la comprensión del proceso y los retos de la planificación urbana. Se parte de la existencia de una clara relación entre las características de las propuestas para superar el problema de la pobreza y la inequidad (involucradas en la concepción del desarrollo), expresadas en las políticas

* Dr. Arq., profesor asociado II, Facultad de Ciencias del Hábitat, Universidad de La Salle. Correo electrónico: aleperez@unisalle.edu.co.

públicas, y la manera en que se concibe la ciudad, donde los programas para la vivienda de los sectores de bajos ingresos económicos desempeñan un papel fundamental.

El marco teórico que se presentó al inicio del presente documento, sobre las escuelas del desarrollo, rige los avances de este ejercicio y forma parte de los resultados expuestos por el equipo (Cotte *et al.*, 2013). Entre los aspectos más relevantes, se cita la clasificación histórico-lógica y la discusión ideológica del desarrollo donde se identifican siete concepciones sobre los aspectos fundamentales que han dominado el pensamiento social en las últimas décadas.

1. Las teorías de la modernización, entre las décadas de los cuarenta hasta los setenta;
2. Las teorías de la dependencia y el estructuralismo latinoamericanos, entre las décadas de los sesenta y ochenta;
3. La postura neoclásica (consenso de Washington), en las décadas de los setenta hasta los noventa;
4. El desarrollo humano, desde la década de los ochenta hasta la actualidad;
5. Las teorías alternativas del desarrollo, que inician en la década de los setenta y se discuten aun en la actualidad;
6. El posdesarrollo, que inicia en los años noventa y continúa hasta la actualidad;
7. Y el neoestructuralismo, que al igual que el posdesarrollo, se discute como postura teórica desde los años noventa hasta la actualidad.

A pesar de que el ejercicio de delimitar el pensamiento para el desarrollo en el contexto internacional reviste una dosis de subjetividad e involucra diversas disciplinas, al realizar un reconocimiento de estas y su reflejo en los aportes a la construcción de políticas públicas, se puede identificar en el contexto nacional correspondencia con la visión y conceptualización de la

ciudad y la manera de enfrentar el problema habitacional para los sectores de bajos ingresos económicos.

Es importante aclarar que la síntesis expuesta involucra una discusión desde fuentes primarias.¹ Por otra parte, la concepción de la ciudad, la planificación urbana a partir de las políticas públicas y el papel del Estado en la solución de las problemáticas habitacionales para los más pobres, también tienen una estructura identificable y ampliamente discutida en el contexto académico y profesional, entre los cuales se pueden resaltar, tanto en el contexto nacional como específicamente en Bogotá:

1. El desarrollo y evolución del Instituto de Crédito Territorial en la ciudad desde los años cuarenta hasta la década de los ochenta;
2. La Caja de Vivienda Popular, que inicia en la década de los cuarenta y su reestructuración en las décadas de los sesenta, setenta y noventa hasta la actualidad;
3. El papel del Banco Central Hipotecario, desde la década de los cincuenta hasta los noventa;
4. El Fondo Nacional del Ahorro (FNA), desde la década de los setenta hasta los ochenta.
5. El Sistema Nacional de Vivienda de Interés Social y sus diferentes actores, desde la década de los noventa hasta la actualidad.

El ejercicio investigativo expone un análisis histórico lógico y un paralelo entre las decisiones estatales a través de las políticas públicas (como motor interno de la transformación de la ciudad) y la producción habitacional, resaltando los efectos en el territorio que permiten identificar, como un hilo ininterrumpido entre los procesos de crecimiento y las características de la producción habitacional, los efectos y las lógicas urbanas en la actualidad.

¹ Evitando corrientes de pensamiento específicas como el desarrollo regional y local, el género, el desarrollo sustentable, los estudios de población y desarrollo, entre otros, que ameritan un ejercicio diferente.

El desarrollo humano integral y sustentable: una utopía o una realidad

*María del Pilar Buitrago Peña**

Para situar todo lo expuesto en los subcapítulos precedentes en el contexto de la Universidad de La Salle, es indispensable hablar de desarrollo humano. Esto supone, en primera instancia, considerar las diferentes escuelas del desarrollo (Cotte *et al.*, 2013) que han adoptado posturas conceptuales particulares y paradigmas economicistas, debatidos de manera suficiente en la Academia, por su vigencia y la respuesta que han dado a las emergencias del contexto y de la vida moderna. Por tal razón, no basta con enunciar los enfoques que han marcado tanto el desarrollo como el desarrollo humano, sino que este espacio abre el horizonte para analizar y descubrir un sinnúmero de posibilidades y debates disciplinares e interdisciplinares acerca de la pertinencia y vigencia del concepto, así como la pluralidad de visiones y respuestas que se intentan consolidar a partir de la lectura que se hace de las brechas sociales, la inequidad, la carencia de oportunidades y las múltiples problemáticas que se desencadenan de manera constante, bien sean producto del desarrollo escalonado de las economías, de la productividad, la industrialización y el consumo de nuestras poblaciones, así como de la priorización que desde las políticas públicas se hace y de las necesidades que en los contextos urbanos, rurales y globales persisten en la actualidad y que demandan atención y mejoramiento de sus condiciones, donde se apueste por el aumento de la equidad y la sustentabilidad de los procesos sociales, económicos, culturales y políticos.

* Asistente III, Departamento de Formación Lasallista, Universidad de La Salle. Correo electrónico: mapbuitrago@unisalle.edu.co.

Enunciar el desarrollo es, fundamentalmente, lograr la humanización de los procesos y la concentración de las iniciativas, en tanto lo social es constitutivo del ser, así como promover acción, lo que en palabras de Amartya Sen (1998) indicaría el ejercicio de las libertades, las capacidades del sujeto y las oportunidades del contexto, para que se produzcan dilemas que centren su atención en desaprender tradiciones que han marcado nuestra forma de ser y estar en el mundo, así como posibilitar la creación de iniciativas que preformen los hábitos personales, comunitarios y sociales, donde los profesionales podrán desmitificar situaciones parciales o fenómenos incluso naturalizados en nuestro continente, como la violencia, la pobreza y la inequidad social, que si bien causan preocupación inminente, también invitan a la reflexión cotidiana de *quiénes* somos, en *qué* soñamos y *para qué* vivimos o convivimos en sociedad.

Con respecto a estos interrogantes, pareciera que existen acuerdos tácitos y aplicados al universo entero, pero la verdad demuestra que el desarrollo no es un concepto acabado, inmodificable, ni anclado a una profesión particular, sino que por el contrario, toda la sociedad de la cual hacemos parte debería aprovechar el poder de agencia que cada sujeto posee, en tanto podría liderar cambios y transformaciones que impulsen el mejoramiento de las condiciones de calidad de vida, la consolidación de estrategias que beneficien y aporten crecimiento económico y social para todas la poblaciones y, en especial, la priorización en la atención de la menos favorecida o en situación de vulnerabilidad.

En ese sentido, el abordaje del desarrollo humano implica la comprensión de las dimensiones del ser, la necesidad de reinterpretar lo que significan las necesidades del ser y del tener, como lo explicita Fromm (2007). De igual manera, invita a la generación de un compromiso permanente de responsabilidad social, en el propósito de superar las políticas centradas en la relación poder y control, o progreso y generación de capital, transitando a las asociadas con la cultura democrática, la justicia social y la pedagogía del desarrollo.

Es precisamente a partir de este panorama que el desarrollo humano cobra sentido y coherencia con la Misión Institucional Lasallista, en una directriz que contribuye a la formación ética, autónoma y profesional de nuestros estudiantes, promoviendo una lucha por el capital humano, en el marco de unas prácticas ecológicas y medioambientales que reconocen la diversidad de las naciones, las poblaciones, pero en particular las expectativas de desarrollo a las que aspiran los ciudadanos, así como la necesidad de considerar que más que la comprensión de un enfoque interdisciplinar, se busca una concientización e introyección de lo que significa bienestar, calidad de vida y, aún más, la vivencia permanente de un estilo de convivencia coherente con los procesos políticos, económicos, culturales y sociales de un contexto globalizado, con problemáticas profundas y diversas, pero con potenciales y oportunidades para aprender, desaprender y así construir nuevos horizontes de interacción y coexistencia, en una sociedad empobrecida no de capital, sino de mentalidad.

Conclusión: una apuesta interdisciplinar

Para terminar, la reflexión aquí planteada deja algunas conclusiones que vale la pena resaltar y que se esbozan a continuación. Por una parte, es claro que los conceptos de pobreza y desigualdad han experimentado una transformación sustancial a lo largo del tiempo, tal y como se desprende de la revisión de escuelas de pensamiento presentada en la segunda sección de este documento. A partir de la década de los ochenta del siglo XX, se aprecia una evolución acelerada de tales conceptos, en donde se entiende que 1) el crecimiento económico no es sinónimo ni de desarrollo ni del progreso social *per se*; 2) el desarrollo como proceso de transformación social comienza por las personas, y en ello las dimensiones de salud, educación, vivienda y hábitat, entre otras, cobran un sentido protagónico en las discusiones del desarrollo; y 3) las concepciones y prácticas del desarrollo en relación con la pobreza y la desigualdad están inmersas en concepciones culturales que legitiman unas prácticas (generalmente afines a la cultura occidental) en desmedro de otras

(generalmente no aceptadas u originadas en los estándares del consumo de Occidente). Tal evolución incrementa la complejidad de la discusión del desarrollo, enriquece su lenguaje y preocupaciones y acerca su significado a lógicas que escapan a las interpretaciones tradicionales, atadas al crecimiento material y el utilitarismo economicista que dominó en las primeras escuelas.

De las reflexiones sobre violencia y desarrollo aprendimos que los Estados frágiles y la ausencia estatal en ciertas regiones conducen al aumento desbordado en los índices de violencia, incremento en los indicadores de la pobreza y la desigualdad, que pueden ser evidenciados en el constante bajo crecimiento y desarrollo económico de los países. Es fundamental entender los procesos que determinan la pobreza y la desigualdad, con el objetivo de mejorar los patrones de movilidad social. En ese sentido, hace falta la formulación e implementación de las políticas socioeconómicas más adecuadas para aumentar la inclusión social y el desarrollo de individuos y comunidades.

La reflexión en torno al tema de salud y su relación con la pobreza, la desigualdad y el desarrollo deja en claro que el crecimiento económico requiere, entre muchas otras cosas, individuos sanos, con educación y oportunidades. Así, los sistemas de salud y previsión social constituyen una herramienta poderosa para aumentar la inclusión social y garantizar que la sociedad como un todo es más próspera, gracias a que sus individuos cuentan con capacidades y habilidades para hacer parte del sistema y disfrutar en forma efectiva sus derechos como ciudadanos. El enfoque del desarrollo humano *a la Sen* y el enfoque conexo de derechos, que se origina en el marco del Estado Social de Derecho que caracteriza el pensamiento liberal de buena parte de las democracias modernas, ponen a la provisión de servicios de salud en la base de los Estados modernos inclusivos.

La desigualdad y la pobreza son condiciones que, desde el punto de vista de las políticas públicas para el desarrollo, también deben ser consideradas en la concepción de las ciudades, su planificación urbana y el papel del Estado en la solución de las problemáticas habitacionales para los más pobres. Los

enfoques inclusivos del desarrollo toman muy en serio los temas de organización urbana, en donde las ciudades son espacios de integración social y vida en comunidad que proveen sentido, inclusión, pertenencia y solidaridad.

La importancia del abordaje del desarrollo humano implica la comprensión de las dimensiones del ser, es decir, el desarrollo es también lograr la humanización de los procesos y la concentración de las iniciativas, en tanto lo social es constitutivo del ser, tal como se evidencia en la Misión Institucional Lasallista. Por ello, desde la Universidad de La Salle se ha insistido en el Desarrollo Humano, Integral y Sustentable (DHIS), como una apuesta política por un tipo de desarrollo inclusivo, con una fuerte identidad cristiana, fundamentada en la integralidad del ser y que alcanza su dimensión más elevada cuando este se torna consciente de su entorno y de los derechos que asisten tanto a las generaciones futuras como a otras especies que conviven dentro de una misma biósfera. Es quizás este tipo de reflexión el que puede, no solo dar el elemento distintivo más importante de la formación lasallista, sino que también tiene el potencial de configurarse en una escuela de pensamiento que trascienda en un futuro no tan lejano los límites de la propia Universidad de La Salle.

Referencias

- Adams, R. (2004). Economic growth, inequality and poverty: Estimating the growth elasticity of poverty. *World Development*, 32, 1989-2014.
- Bonal, X. (2007). On global absences: Reflections on the failings in the education and poverty relationship in Latin America. *International Journal of Educational Development*, 27, 86-100.
- Coob, C., Halstead, T. y Rowe, J. (1995). If the GDP is up, why is America down? *The Atlantic Montly - Digital Edition* (October). Recuperado de <http://www.theatlantic.com/past/politics/ecbig/gdp.htm>.
- Cortés, A. (2006). Desarrollo humano, pobreza y salud. *Revista Colombia Médica*, 37 (1). Recuperado de <http://colombiamedica.univalle.edu.co/index.php/comedica/article/view/405/1091>

- Escobar, A. (2005). El “postdesarrollo” como concepto y práctica social. En D. 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>
- Escobar, A. (2007). *La invención del Tercer Mundo: Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Caracas: Fundación Editorial el Perro y la Rana.
- 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. Cornell University, Ithaca.
- Gabaldón, A. (2006). Relación salud-trabajo y desarrollo social: visión particular en los trabajadores de la educación. *Revista Cubana Salud Pública*, 32 (1).
- Holmes, J., Gutiérrez de Piñeres, S. y Curtin, K. (2006). Drugs, violence, and development in Colombia: A department-level analysis. *Latin American Politics and Society*, 48 (3), 157-184.
- Isaza, J., Acosta, C. y Meza, C. (2010). *Gender, poverty and labour market dynamics. A microsimulations analysis for urban Colombia between 1990 and 2004*. Saarbrücken: Lambert Academic Publishing.
- Kay, C. (2005). *Enfoques sobre el desarrollo rural en América Latina y Europa desde mediados del siglo veinte*. Ponencia presentada en el Seminario Internacional “Enfoques y perspectivas de la enseñanza del desarrollo rural”, Pontificia Universidad Javeriana, 31 de agosto al 2 de septiembre del 2005.
- Kuznets, S. (1955). Economic growth and income inequality. *American Economic Review*, 45 (marzo), 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. En S. Corbridge (Ed.), *Development studies* (pp. 56-63). Londres: Arnold.
- Max-Neef, M. (1993). *Desarrollo a escala humana: Conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*. Montevideo: Nordan-Comunidad.

- Mehanna, R. (2004). Poverty and economic development: Not as direct as it may seem. *Journal of Socio-Economics*, 33, 217-228.
- Meza, C. e Isaza, J. (2005). *Crecimiento económico, empleo formal y acceso al servicio de salud: algunas escenarios de corto y largo plazo de la cobertura en salud para Colombia* (estudio realizado para la Universidad de La Salle-Departamento de Investigaciones-Centro de Investigaciones de Economía Social [CIDES]). Bogotá: Departamento Nacional de Planeación.
- Molina, R., Romero, R. y Trejo, J. (1991). Desarrollo económico y salud. *Revista Salud Publica*, 33 (3), 227-234.
- Ocampo, J. A., Sánchez, F. y Tovar, C. (2000). Mercado laboral y distribución del ingreso en Colombia en los años noventa. *Revista de la Cepal*, 72, 53-78.
- Ocampo, J. A., Sánchez, F. y Tovar, C. (2001). Cambio estructural, mercado laboral y distribución del ingreso: Colombia en la década de los noventa En E. Ganuza, R. Paes de Barros, L. Taylor y R. Vos, *Liberalización, desigualdad y pobreza: América Latina y el Caribe en los 90*. Buenos Aires: Eudeba, Universidad de Buenos Aires y PNUD.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD) (2009). *The role of employment and labour markets in the fight against poverty*. Recuperado de <http://www.oecd.org/dac/povertyreduction/43280231.pdf>.
- Policy responses overcoming factors in the intergenerational transmission of inequalities profit. Final activity report* (2007). París: OECD.
- Sánchez, F. y Núñez, J. (2000). *Geography and economic development in Colombia: A municipal approach*. Inter-American Development Bank, Research Network Working Paper # R-408.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Planeta.
- Suárez, E. (2003). Políticas de la salud colombiana en los modelos de desarrollo. *Revista de Investigación en Enfermería: Imagen y Desarrollo*, 5 (1-2).

Anexo 1. Contenido y temas de lectura

Fecha y lugar	Temas
Octubre 11, 10 a. m. a 12:30 m., salón 303, Edificio de Posgrados	Presentación del seminario, metodología y formas de evaluación
Octubre 11, 1:30 a 5 p. m., salón 303, Edificio de Posgrados	Sobre las escuelas de pensamiento en el desarrollo y su relación con la pobreza y la desigualdad El origen teórico de los estudios del desarrollo Las escuelas de pensamiento: modernización, dependencia, estructuralismo, escuela económica neoclásica (Consenso de Washington), desarrollo humano, teorías del desarrollo alternativo, postdesarrollo Conceptualizaciones de la pobreza y la desigualdad

Lecturas

Syllabus del seminario

Cotte-Poveda, A., Isaza-Castro, J., Pineda-Acero, J.; Camacho-Montoya, M., Buitrago-Peña, M., Velásquez-Aponte, D. y Pérez-Pérez, A. (2013) Reflexiones para un programa de investigación en pobreza, inequidad y desarrollo. En L. Pérez (Ed.), *Pensar en escuelas de pensamiento: una aproximación interdisciplinar y transdisciplinar* (pp. 157-227). Bogotá: Ediciones Unisalle.

Lecturas complementarias:

Acemoglu, D. y Robinson, J. *Why nations fail: The origins of power, prosperity, and poverty*.

Escobar, A. (2005). El "postdesarrollo" como concepto y práctica social. En D. 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>.

Gore, C. (2000). The rise and fall of the Washington Consensus as a paradigm for developing countries. *World Development*, 28, 789-804.

Isaza, J. G. (2002). Women workers in Bogotá's informal sector: Gendered impact of structural adjustment policies in the 1990s. *Planeación y Desarrollo*, 33, 411-468.

Isaza, J., Acosta, C. y Meza, C. (2007). Género, pobreza y mercados de trabajo: un análisis de microsimulaciones para Colombia. En L. Ramírez y J. Isaza, *Empleo, pobreza y desigualdad: una mirada a partir de la investigación universitaria*. Bogotá: Ediciones Unisalle.

Kay, C. (1991). Reflections on the Latin American contribution to development theory. *Development and Change*, 22, 31-68.

Lal, D. (1995). The misconceptions of development economics. En Corbridge (Ed.), *Development studies* (pp. 56-63). Londres: Arnold.

Max-Neef, M. (1984). *Economía descalsa: señales desde un mundo invisible*. Montevideo: Editorial Nordan-Comunidad. Recuperado de http://www.max-neef.cl/download/Max_Neef%20Economia_descalsa.pdf (capítulos: 2 "Interludio teórico I" (pp. 39-50p) y 3 "Interludio teórico II" (pp. 51-65).

Max-Neef, M. (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_escala_humana.pdf, capítulos 1 y 2.

Oman, P. y Wignaraja, G. (1991). Capital accumulation and industrialization. En *The post-war evolution of development thinking* (pp. 9-22). Londres: Macmillan.

Rist, G. *The history of development: From western origins to global faith*. Londres: Zed Books.

Sen, A. (1981) *Poverty and famines*. Londres: Oxford University Press.

Fecha y lugar	Temas
Octubre 25, 10 a. m. a 12:30 m., salón 303, Edificio de Posgrados	Violencia, pobreza y desigualdad <i>Violencia y Desigualdad</i> A. Teoría de la supervivencia B. Desigualdad de ingresos C. Desigualdad de oportunidades D. Desigualdad social E. Evidencia empírica <i>Pobreza y violencia</i> A. Calidad de vida y violencia B. Violencia y trampas de pobreza C. Pobreza y trampas del conflicto D. Evidencia empírica
Octubre 25, 1:30 a 5 p. m. salón 303, Edificio de Posgrados	Cobertura en salud y relación con el desarrollo económico Salud en Colombia Cobertura y desigualdad en salud Interrelación entre desarrollo económico y la salud

Lecturas

- Bailey W. (1984). Poverty, inequality and homicide rates. *Criminology*, 22, 531-550.
- Bourguignon F., Núñez J. y Sánchez F. (2002). *What part of the income distribution does matter for explaining crime? The case of Colombia*. Working paper 2003-04. Delta and World Bank, París. Bogotá: CEDE, Universidad de los Andes.
- Cotte, A (2011). Economic development, inequality and poverty: An analysis of urban violence in Colombia. *Oxford Development Studies*, 39 (4).
- Cotte, A. (2012). The relationship between development, investments, insecurity and social conditions in Colombia: A dynamic approach. *Journal Quality & Quantity*. DOI: 10.1007/s11135-012-9687-2
- Hojman, D. (2004). Inequality, unemployment and crime in Latin American cities. *Crime, Law & Social Change*, 41, 33-51.
- Justino, P. (2006). *On the links between violent conflict and chronic poverty: How much do we really know?* Institute of Development Studies, at the University of Sussex. Chronic Poverty Research Centre. CPRC Working Paper 61.
- Kelly, M. (2000). Inequality and crime. *The Review of Economics and Statistics*, 82, 530-539.
- Lee, R., Maume, O. y Ousey, G., (2003). Social isolation and lethal violence across the metro/nonmetro divide: The effects of socioeconomic disadvantage and poverty concentration on homicide. *Rural Sociology*, 68, 107-131.
- Álvarez, M., Obregón, D., García, M., Eslava, J. y Romero, R. (2002). *La Organización Panamericana de la Salud y el Estado colombiano. Cien años de historia. 1902-2002*. Bogotá: Organización Panamericana de la Salud.
- Cortés, A. (2006). Desarrollo humano, pobreza y salud. *Revista Colombia Médica*, 37, 1.
- Escalona, E. (2006). Relación salud-trabajo y desarrollo social: visión particular. *Revista Cubana de Salud Pública*, 32 (1).
- J. Lopera, (2009). La economía de la salud en Colombia. *Revista Gerencia y Políticas de Salud*, 8 (16), 191-194.
- Meza, C. e Isaza, J. (2005). Crecimiento económico, empleo formal y acceso al servicio de salud: algunos escenarios de corto y largo plazo de la cobertura en salud para Colombia. *Archivos de Economía*. Documento 288, Departamento Nacional de Planeación, Dirección de Estudios Económicos, República de Colombia.
- Molina, R. y Romero, R. (1991). Desarrollo económico y salud. *Salud Pública*, 33, 227-234.
- Orjuela, L. (2000). La debilidad del Estado colombiano en tiempos del neoliberalismo y el conflicto armado. *Revista de Ciencias Sociales*, mayo-diciembre, 103-116.
- Realpe, C. (2002). Desarrollo, pobreza y salud. *Revista Científica Luna Azul*. Recuperado el 3 junio del 2014, de http://lunazul.ualdas.edu.co/index.php?option=com_content&task=view&id=25&Itemid=25.
- República de Colombia (2010). *Igualdad de oportunidades para la prosperidad social*. Documento del Gobierno de Santos, Presidencia de la República. Recuperado de <https://www.dnp.gov.co/LinkClick.aspx?fileticket=kAOLJQpFDbk%3D&tabid=1080>
- Suarez, E. (2010). Políticas de la salud colombiana en los modelos de desarrollo. *Investigación en Enfermería Imagen y Desarrollo*, 5 (1-2).
- Tejedor, J. (2012). El modelo económico y su relación con los derechos humanos en Colombia: Una aproximación. *Revista Finanzas y Política Económica*, 4 (1), 55-82.

Fecha y lugar	Temas
Noviembre 8, 10 a. m. a 12:30 m., salón 303, Edificio de Posgrados	Políticas públicas, planificación urbana y vivienda para los sectores de bajos ingresos en Bogotá <i>Evolución de las teorías del desarrollo, las políticas públicas en Colombia, la vivienda y la ciudad</i> A. Marco legal y normativo en los diferentes periodos presidenciales B. Etapas en la evolución de las políticas habitacionales C. El actuar urbano y planificador del Instituto de Crédito Territorial en Bogotá <i>Relaciones entre las teorías del desarrollo, las políticas habitacionales y la planificación urbana para la calidad y sustentabilidad de la vivienda y la ciudad. Objeto de estudio: Bogotá 1940-1990</i> A. Las teorías para el desarrollo en el contexto latinoamericano, su influencia en el contexto nacional y las políticas públicas para la solución del problema de la vivienda B. La planificación urbana y la producción habitacional para los sectores de bajos ingresos económicos C. El desarrollo urbano, el papel del Instituto de Crédito Territorial ICT en la organización de la ciudad y sus impactos
Noviembre 22, 10 a. m. a 12:30 m., salón 303, Edificio de Posgrados	Reducción de la pobreza y desarrollo como transformación social <i>Fundamentos de innovación y emprendimiento social</i> A. Innovación social B. Emprendimiento social <i>La oportunidad de negocios en la base de la pirámide</i> A. La fortuna en la base de la pirámide B. Prácticas innovadoras en la base de la pirámide <i>Negocios inclusivos</i> A. NI a nivel mundial B. NI en Colombia

Lecturas

- Cotte, A., Isaza, J., Pineda, J., Camacho, M., Buitrago, M., Velásquez, D. y Pérez, A. (2013). Reflexiones para un programa de investigación en pobreza, inequidad y desarrollo. En L. Pérez, *Pensar en escuelas de pensamiento. Una aproximación interdisciplinar y transdisciplinar* (pp. 157-227). Bogotá: Ediciones Unisalle.
- Ceballos, O., Saldarriaga, A. y Tarchópulos, S. (2008). *Vivienda social en Colombia. Una mirada desde su legislación 1918-2005*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- López A., F. (2011). Lauchin Currie y el desarrollo colombiano. *Criterio Libre*, 21-42.
- Clavijo, S., Janna, M. y Muñoz, S. (2004). *La vivienda en Colombia: sus determinantes económicos y financieros*. Bogotá: Banco de la República.
- Giraldo I., F. (1996). *Las políticas de vivienda en los noventa*. Bogotá: Ministerio de Desarrollo Económico.
- Jaramillo, S. (1992). Bajo el signo del UPAC: estructura de producción y política de vivienda en Colombia 1972-1990. En E. Sarmiento, *Cambios estructurales y crecimiento* (pp. 183-222). Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Saldarriaga, A. (1996). *Estado, ciudad y vivienda. Urbanismo y arquitectura de la vivienda estatal en Colombia, 1918-1990*. Bogotá: Lerner.
- Pérez P., A. L. (2011). Bases para la evaluación del diseño de la vivienda. *Arquitectura y Urbanismo*, 30-35.
- Pérez P., A. L. (2014). *El hábitat residencial según sus transformaciones. Soluciones del Instituto de Crédito Territorial en Bogotá*. Bitácora Urbano Territorial (en línea).

- Consejo Empresarial Colombiano para el Desarrollo Sostenible (2008). *Negocios inclusivos en Colombia*. Bogotá: SNV-Cecodes.
- Prahalad, C. (2005). *The fortune at the bottom of the piramide*. Upper Saddle River: Pearson Education.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2008). *Las empresas frente al desafío de la pobreza: Estrategias exitosas*. Nueva York: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Rodríguez, A. y Alvarado, H. (2008). *Claves de la innovación social en América Latina y el Caribe*. Cepal.
- World Business Council for Sustainable Development (2006). *Oportunidades de negocios para reducir la pobreza. Una guía de campo*. Suiza: WBCSD.

Fecha y lugar	Temas
Noviembre 22, 10 a. m. a 12:30 m, salón 303, Edificio de Posgrados	El desarrollo humano integral y sustentable: una utopía o una realidad. Aproximaciones conceptuales <i>El desarrollo: ¿una utopía o realidad?</i> A. Genealogía del concepto Desarrollo: sentidos, creencias e imaginarios de desarrollo B. Desarrollo humano integral y sustentable: implicaciones políticas, sociales y culturales del DHIS <i>Desarrollo humano y política pública</i> A. Indicadores y medición del desarrollo humano B. Políticas públicas locales, regionales e internacionales <i>Nuevos horizontes del desarrollo humano integral y sustentable desafiar la realidad: creación de capital social, humano, integral y sustentable</i> A. Experiencias de desarrollo en Colombia B. Impactos y posibilidades del desarrollo humano integral y sustentable
	Presentaciones de los estudiantes y evaluación final del curso

Lecturas

Libros básicos

Baquero, M. I. y Rendón, J. A. (2011). Desarrollo humano local: la alternativa para el buen vivir. *Revista Universidad de La Salle*, 54. Bogotá: Universidad de La Salle.

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.

Gabaldón, A. J. (2006). *Desarrollo sustentable La salida de América Latina*. Caracas: Grijalbo.

Max-Neef, M. y Hopenhayn, M. (1992). *Desarrollo a escala humana: una opción para el futuro*. Medellín: Cepaur.

Ramos, B. F. L. (2011). Disentir. Consideraciones en relación con el discurso del desarrollo, sus variables y matices en la historia. *Revista Universidad de La Salle*, 54.

Red Colombiana de Centros de Promoción Popular para el Desarrollo. Desarrollo local. (1997) *Experiencias recientes y nuevos sujetos*. Memorias seminario nacional, Bogotá.

Rey, G. (1988). Las huellas de lo social. *Revista Signo y Pensamiento*. Bogotá: Universidad Javeriana.

Rey, G. (1998). Imaginar lo humano. *Revista Eleutheria*. Manizales: Universidad de Manizales.

Sen, A. (1998). *Introducción: El desarrollo como libertad*. Buenos Aires: Planeta.

Libros complementarios

Bauman, Z. (2008). *La globalización. Consecuencias humanas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Delgado, R. (2006). El desarrollo humano: un panorama en permanente transformación. *Revista Tendencia & Retos*, 11.

Informe Nacional de Desarrollo Humano (2011). *Colombia rural razones para la esperanza*. PNUD.

Max-Neef, M. (1986). *La economía descalza: Señales desde un mundo invisible*. Coedición Cepaur y Nordan.

Neira, S. F. O. y Martínez, P. J. E. (Comps.) (2011). *Miradas prospectivas desde el Bicentenario: Reflexiones sobre el desarrollo humano en el devenir de doscientos años*. Bogotá. Universidad de La Salle.

Sarmiento, A. y García, A. (2002). *Programas regionales de desarrollo y paz: Casos de capital social y desarrollo institucional*. Fundación Ideas para la Paz, PNUD.

Los estudiantes deberán organizarse en parejas y realizar una presentación sobre el tema asignado. Igualmente, deberán hacer entrega de un documento escrito

Anexo 2. Programación de la electiva “MER61-Pobreza, inequidad y desarrollo”, llevada a cabo durante el segundo ciclo del 2014

Tema	Docente	Fechas
Introducción al seminario, metodología y formas de evaluación	Todos los docentes	Octubre 11, 10 a. m. a 12:30 m
Sobre las escuelas de pensamiento en el desarrollo y su relación con la pobreza y la desigualdad	Jairo Isaza	Octubre 11, 1:30 pm a 5 p. m.
Violencia, pobreza y desigualdad	Alexander Cotte Poveda	Octubre 25, 10 a. m. a 12:30 m
Cobertura en salud y relación con el desarrollo económico	Marcela Camacho M.	Octubre 25, 1:30 a 5 pm
Políticas públicas, planificación urbana y vivienda para los sectores de bajos ingresos en Bogotá	Alex Leandro Pérez Pérez	Noviembre 8, 10 a. m. a 12:30 m
Reducción de la pobreza y desarrollo como transformación social	Julia Andrea Pineda Acero	Noviembre 8, 1:30 a 5 p. m.
El desarrollo humano integral y sostenible: una utopía o una realidad	María del Pilar Buitrago Peña	Noviembre 22, 10 a. m. a 12:30 m
Presentaciones de los estudiantes y evaluación final del curso	Todos los docentes	Noviembre 22, 1:30 a 5 p. m.

Ecodiversidad: una perspectiva para pensar la vida y la ciencia

*Andrzej Lukomski Jurczynski**

*Jaleydi Cárdenas Poblador***

*Jorge Augusto Coronado Padilla****

*Efraín Benavides Ortiz*****

Introducción

La biodiversidad, entendida como el grado de variación de la vida, puede referirse a la variación genética, la variación de las especies o la variación de los ecosistemas dentro de un área, un ecosistema en particular o el conjunto del planeta (Gaston, 2000). La relación entre la biodiversidad y el funcionamiento de los ecosistemas se ha convertido en un tema central en las ciencias ecológicas y ambientales durante la última década (Loreau *et al.*, 2001), relación conocida como “ecodiversidad”. Según Naveh (1994), esta concepción requiere, para su estudio, un enfoque holístico que integre aspectos de la biología, la ecología y la cultura, en cuanto atiende a la perspectiva de uso del territorio por parte de la humanidad, con sus componentes antropológicos ancestrales. Sin embargo, desde la perspectiva de los autores, el enfoque holístico es mucho más amplio, puesto que abarca un espectro de ciencias y

* MSc, Ph.D., Departamento de Formación Lasallista. Teólogo y filósofo. Correo electrónico: ajurczynski@unisalle.edu.co.

** MSc, Departamento de Ciencias Básicas. Matemática. Correo electrónico: jacardenas@unisalle.edu.co.

*** MSc, Facultad de Ingeniería. Ingeniero electrónico. Correo electrónico: jcoronado@unisalle.edu.co.

**** MSc, Ph.D., Facultad de Ciencias Agropecuarias. Médico veterinario. Correo electrónico: efbenavides@unisalle.edu.co.

disciplinas que va desde las básicas hasta las humanísticas, adquiriendo un carácter transdisciplinar.

El ser humano ha venido transformando de manera irresponsable los ecosistemas, convirtiéndolos en sistemas empobrecidos. Debido a que los ecosistemas en conjunto determinan los procesos bio-geoquímicos que regulan los sistemas de la Tierra, las posibles consecuencias ecológicas de la pérdida de biodiversidad son tema de amplio debate por parte de diversas disciplinas y círculos de pensamiento (Loreau *et al.*, 2001). Además, se ha sugerido la necesidad de un abordaje transdisciplinario para acercarse a la complejidad de la ecodiversidad, que aún puede implicar miradas desde la ecosemiótica —el estudio de los procesos de signos en relación con el medio natural en el que se producen, el ecosistema (Farina *et al.*, 2005)— y el arte (Haley, 2011), entre otros.

Haley (2011) sugiere que “Es la convergencia potencial del arte y la ciencia la que impulsa esta ecología; de la tensión dinámica entre estos elementos aparentemente discordantes (el arte y la ciencia, la cultura y la naturaleza) la práctica emerge a través de la diversidad y la síntesis de los conocimientos”.

En el marco de los esfuerzos interdisciplinarios dirigidos a la construcción de escuelas de pensamiento en la Universidad de La Salle, en el pasado reciente se presentó una reflexión sobre la posición que se debe asumir como una institución comprometida con el desarrollo humano integral y sustentable, que incluye el mantenimiento de la biodiversidad y el aseguramiento de la sustentabilidad (Lukomski *et al.*, 2013). Se propuso introducir el concepto de bioética ecológica, el cual favorece el desarrollo, a través del conocimiento de las potencialidades de los ecosistemas y los procesos de investigación científica pertinentes al contexto colombiano.

Se planteó la continuidad de este esfuerzo de reflexión conjunta, partiendo de la complejidad de los sistemas ecológicos y con la convicción de que en el análisis de estos fenómenos se requiere articular múltiples dimensiones, tales como complejidad, ecodiversidad, sistemas abiertos y transdisciplinariedad.

Lo que se presenta en este documento es el producto de profundas reflexiones, consensos, debates, propuestas y contrapropuestas, así como búsqueda de lenguajes comunes, todos ellos fruto del contraste de visiones disciplinares y profesiones, en el interior del grupo de estudio. De ninguna manera se debe considerar que esta es una discusión acabada, es apenas un abre bocas epistemológico para motivar futuras discusiones y realizar un acercamiento al enfoque transdisciplinar de la ecodiversidad.

Los sistemas abiertos y la ecodiversidad

Marcelo Arnold y Francisco Osorio en su obra *Introducción a conceptos básicos de la Teoría general de sistemas* (Arnold y Osorio, 1998) hacen un acercamiento a conceptos básicos que son indispensables para el pensamiento sistémico. Según ellos, siempre que se habla de sistemas se considera una totalidad cuyas propiedades no son atribuibles a la simple adición de las propiedades de sus partes o componentes.

En las definiciones tradicionales se identifican los sistemas como conjuntos de elementos que guardan estrechas relaciones entre sí, que mantienen al sistema directa o indirectamente unido, de modo más o menos estable, y cuyo comportamiento global persigue, normalmente, algún tipo de objetivo. Para Arnold y Osorio (1998), estas definiciones que se concentran fuertemente en procesos sistémicos internos deben, necesariamente, ser complementadas con una concepción de sistemas abiertos, en donde queda establecida como condición para la continuidad sistémica, el establecimiento de un flujo de relaciones con el ambiente.

Por otra parte, Edgar Morin (1981) resalta que originalmente el sistema abierto es una noción termodinámica, cuyo carácter primario era el de permitir circunscribir, de manera negativa, el campo de aplicación del segundo principio, que requiere la noción de sistema cerrado. Tal definición no hubiera ofrecido interés alguno, si no se hubiese podido considerar, a partir de allí, a un cierto número de sistemas físicos y, sobre todo a los sistemas

vivientes, como sistemas cuya existencia y estructura dependen de una fuente externa de recursos, no solamente de tipo material-energético, sino también organizativo-informacional.

En la misma línea conceptual de Morin, Rozo (2003) propone la siguiente definición de los sistemas abiertos:

[...] aquellos que intercambian materia, energía e informaciones con el entorno, entre los que se describen sistemas físicos (climáticos, planetarios), vivientes (vegetales, animales y humanos), sociales (animales, humanos, sociológicos, históricos), psíquicos (individuales y colectivos), no éticos (ciencias, religiones, filosofías, arte), etcétera. Estos sistemas son organizacionalmente cerrados e informacionalmente abiertos. (p. 63)

Para Martínez (1997), los sistemas abiertos no son organizacionalmente cerrados, ya que son de naturaleza disipativa, como lo señala Prigoginne (1988), porque incorporan a, y procesan en, su estructura, energía, materia e información de sus ambientes, característica propia de todos los sistemas vivos. Otra propiedad importante de los sistemas abiertos es su capacidad de establecer intercambios permanentes con su ambiente, los cuales determinan su equilibrio y capacidad reproductiva. Los sistemas abiertos a todos los niveles y en todos los campos, están sometidos a un proceso co-evolutivo que los direcciona hacia nuevos regímenes dinámicos de complejidad (Martínez, 1997; Prigogine, 1988).

Ecodiversidad y complejidad

Muchas inquietudes surgen al reflexionar sobre la naturaleza, dinámica y caracterización de fenómenos, procesos y sistemas como el clima, la actividad mental de los seres humanos, las organizaciones sociales y empresariales, el cosmos, la educación, los seres vivos, la incertidumbre y el caos, el ecosistema, etc.

Alcanzar niveles aceptables de comprensión, al menos de una parte de ellos, implica diseñar estrategias adecuadas que permitan escudriñar en lo más profundo de sus estructuras, interrelaciones y funciones.

Entidades como las mencionadas son calificadas de complejas. Pero, ¿qué es lo que hace que un sistema o proceso sea complejo o sea caracterizado por una condición de complejidad?

La noción de complejidad llega a nosotros de una manera intuitiva y puede ser interpretada de diferentes maneras, según las circunstancias y contextos en los que nos encontremos. Algunas veces consideramos complejo aquello que no es claro a nuestro entendimiento, que no lo comprendemos a simple vista. Otras veces, consideramos complejo a aquellas realidades que desbordan los patrones de la simplicidad. El que se califique a algo de complejo o no, depende de la visión del sujeto y del mismo conocimiento que este posee acerca de ese algo.

A menos que comprendamos lo que es la complejidad, y cómo debemos hacerle frente, creceremos teniendo una incapacidad cada vez mayor para tratar de resolver los problemas que nos rodean.

La complejidad está referida a aquellas entidades que están conformadas por una multiplicidad de elementos o componentes cuyos comportamientos son impredecibles, que tejen entre sí una gran red de interrelaciones, generan nuevas características que Torres Soler (2007) denomina *patrones emergentes* (que no son propias de las partes), no comprensibles desde la individualidad de sus elementos y que tienen la capacidad de autoorganizarse y autoregularse. Ejemplos de complejidades serían los procesos fisiológicos, la forma como se comporta un sistema de flujo vehicular (terrestre, aéreo o marítimo), la dinámica del pensamiento, la particularidad en el sistema de gestión de la producción de una industria manufacturera, el comportamiento de los ecosistemas o la forma como una sociedad desarrolla su cultura.

Para estudiar la complejidad de la realidad, es necesario crear métodos y procesos de análisis igualmente complejos. Ello implica desarrollar procesos

profundos de abstracción de la naturaleza de los sistemas, de los efectos o impacto de las interacciones, de las no linealidades de estos y del comportamiento de toda una diversidad de variables y objetivos del sistema.

La complejidad no es una ciencia ni una disciplina. Está considerada como una forma de visualizar el mundo, una manera de abordar la realidad. Podría considerarse como un método para pensar sobre el comportamiento colectivo de los componentes básicos del sistema que actúa en macroestructuras sociales, en los ecosistemas o aun en microsistemas que evolucionan constantemente en el tiempo.

Dentro de las múltiples complejidades existentes en el universo conocido, se encuentran los seres vivos y dentro de esta categoría surge, como entidad especial, el ser humano. En sí mismo, el hombre, como producto de la evolución, ha podido organizarse como una particular forma compleja, cuya complejidad se manifiesta a través de la complejidad misma de todos y cada uno de los órganos que lo componen, de todas y cada uno de las acciones que ejecuta y del conjunto de interrelaciones que establece con su entorno, próximo y lejano.

En el intento de formalizar la complejidad mediante el lenguaje formal y el análisis matemático, se encontraron muchas dificultades, pues era difícil el tránsito de un sistema de pensamiento reduccionista lineal a uno complejo no lineal.

Tenemos sistemas simples y sistemas complejos, los primeros se pueden representar con sistemas lineales y algunos de los segundos se pueden representar con sistemas no lineales. En general, todos los sistemas complejos no se pueden resolver de manera sencilla y por lo tanto existe la tendencia de reducirlos a lineales para llegar a algún tipo de solución, que no siempre corresponde con la realidad.

Dado que no todos los sistemas complejos, por ejemplo los sistemas vivos y los ecosistemas, se pueden formalizar matemáticamente, se hizo necesario crear un nuevo lenguaje formal que brindara elementos y herramientas para

analizarlos. No se trata de la complejidad en términos especulativos, sino del formalismo del lenguaje matemático, ese fue justamente el intento de Von Bertalanffy (1976) quien propuso su teoría general como una alternativa para el tratamiento de los sistemas complejos.

Para ilustrar el planteamiento anterior se presenta la tabla 1, la cual muestra las diferencias en relación con el nivel de complejidad de las soluciones de los sistemas lineales y no lineales.

Tabla 1. Clasificación de problemas matemáticos* y su facilidad de solución por métodos analíticos (según Franks, 1967)

Ecuación	Ecuaciones lineales			Ecuaciones no lineales		
	Una ecuación	Varias ecuaciones	Muchas ecuaciones	Una ecuación	Varias ecuaciones	Muchas ecuaciones
Algebraica	Trivial	Fácil	Casi imposible	Muy difícil	Muy difícil	Imposible
Diferenciales ordinarias	Fácil	Difícil	Casi imposible	Muy difícil	Impiosible	Imposible
Diferenciales parciales	Difícil	Casi imposible	Imposible	Imposible	Imposible	Imposible

* Cortesía de Electronics Associates, Inc.
Fuente: tomado de Bertalanffy (1976, p. 19).

Otro problema, propio de la complejidad, es la confusión entre este concepto y el de completitud. Al respecto, la propuesta de Morin (1994) hace clara diferencia entre ellos. Desde la complejidad no se pretende obtener visiones completas de las cosas, sino resaltar el carácter multidimensional de toda realidad. Al respecto, manifiesta este autor que:

[...] el pensamiento complejo está animado por una tensión permanente entre la aspiración a un saber no parcelado, no dividido, no reduccionista, y el reconocimiento de lo inacabado e incompleto de todo conocimiento. (p. 23)

En este sentido, García (2006) propone las siguientes características para un sistema complejo:

- a. Está constituido por un conjunto de objetos (elementos del sistema) en continua interacción.
- b. Tiene propiedades que no son la simple adición de las propiedades de los elementos.
- c. Tiene una estructura determinada por el conjunto de las relaciones entre los elementos, y no por los elementos mismos.
- d. Las relaciones que caracterizan su estructura constituyen vínculos dinámicos que fluctúan de manera permanente y, eventualmente, se modifican de forma sustancial, dando lugar a una nueva estructura.

El ser humano en sí mismo constituye un ejemplo de sistema complejo, cuya complejidad está determinada por factores como su conciencia, capacidad de raciocinio, de discernimiento, de lógica, emociones y sensaciones. El ser humano es, en sí mismo, un macromundo que integra lo físico, biológico, psíquico, espiritual, emocional, afectivo, social y cultural.

Al respecto, Torres Soler (2007) señala que “la complejidad propia de la especie humana posee peculiaridades y depende de la complejidad de la sociedad” (p. 43), y más adelante continúa afirmando: “La complejidad supone irreversibilidad, no linealidad, aleatoriedad, fluctuaciones, bifurcaciones, auto-organización, posibilidad, duda, creencias, que extraen nueva información, una enorme riqueza de posibilidades para aumentar el conocimiento”.

Ahora bien, el ser humano hace parte de un conjunto de sistemas complejos más general: los sistemas ecodiversos, que en adelante llamaremos ecodiversidad. El estudio de este tipo de sistemas supone la consideración del conjunto de sus partes o factores constitutivos, su organización, sus interrelaciones e interacciones con otros fenómenos o procesos.

La ecodiversidad se manifiesta a través del carácter desigual e incierto de la complejidad. Al respecto, Morin (1981) considera que lo vivo no se

puede reducir a lo sistémico, en el sentido de que el todo no es la suma de las partes.

Otra mirada de la ecodiversidad desde la teoría general de sistemas y de la complejidad es la de los profesionales dedicados a la ecología del paisaje y a la restauración ecológica (Naveh y Carmel, 2002; Naveh, 2007), quienes afirman que la complejidad de los sistemas está determinada no solo por el número de componentes, sino también por el número de interacciones y su naturaleza y por su complejidad funcional. Estos autores han sugerido la existencia de complejas interacciones y ciclos de retroalimentación entre los componentes del ecosistema, implicando la existencia de “*El campo-A*”, identificado como el mecanismo subyacente, tanto para la geósfera física y el espacio de la noósfera, con componentes cognitivos, mentales y espirituales del paisaje humano total en que vivimos (figura 1). Sobre el tema se destaca:

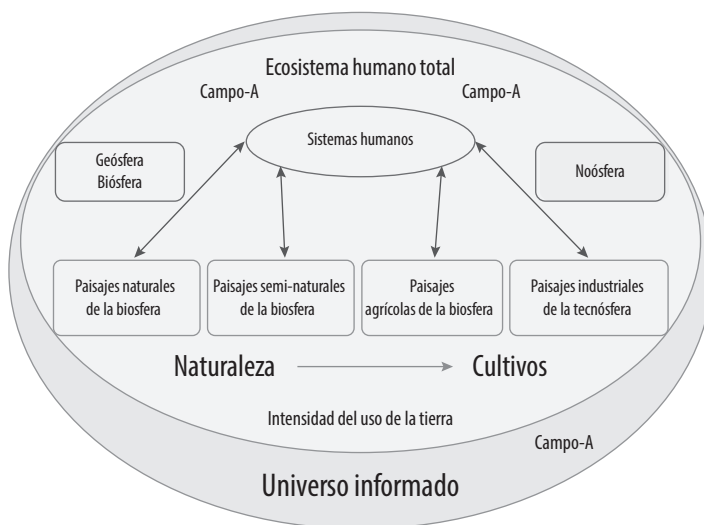


Figura 1. Un modelo jerárquico del ecosistema humano total y las relaciones evolutivas e históricas entre la naturaleza, los seres humanos, los paisajes y la cultura como parte del universo informado y de su subyacente campo-A.

Fuente: elaboración propia a partir de Naveh (2007).

La revolución científica, con el que nos preocupa aquí, ha dado lugar a un cambio radical de reduccionista y mecanicista de paradigmas holísticos y organicistas, basado en los sistemas de pensamiento de la complejidad, las redes y el orden jerárquico. Ha reemplazado la creencia en la objetividad y la certeza de la verdad científica con el reconocimiento de los límites del conocimiento humano, lo que lleva a una visión contextual de la realidad, y la necesidad de hacer frente a las incertidumbres. Y por último, pero no menos importante, que ha sustituido a mono-y multidisciplinariedad con enfoques inter y transdisciplinariedad. (Navev, 2007, p. 385)

Ecodiversidad y emergencia

*La conciencia, la libertad, la verdad, el amor son
frutos, flores. Los encantos más sutiles, los perfumes,
la belleza de los rostros y de las artes, los fines
sublimes a los cuales nosotros nos abocamos, son las
eflorescencias de sistemas de sistemas de sistemas,
de emergencias de emergencias de emergencias...*

Morin (1981, p. 135)

El pensamiento emergente surge como una contraposición al pensamiento positivista. La idea central de la filosofía positivista es que fuera de nosotros existe una realidad totalmente hecha, acabada y plenamente externa y objetiva. En este sentido, nuestro aparato cognoscitivo es como un espejo que refleja dentro de sí, como una cámara fotográfica que copia pequeñas imágenes de esa realidad exterior. Ser objetivo es copiar bien esa realidad, sin deformarla, y la verdad consistirá en la fidelidad de nuestra imagen interior a la realidad que representa. Para verificar el nivel de verdad de sus proposiciones, esta orientación se sirve de la teoría verificacionista del

significado (positivismo lógico), cuya tesis básica es que una proposición es significativa si y solo si hay un método empírico para decidir si es verdadera o falsa; si no existe dicho método, es una seudoproposición, carente de significado (Martínez, 1997, p. 35).

La orientación *pospositivista*, desde la cual se propone pensar lo emergente (Beynam, 1978), comienza a gestarse hacia fines del siglo XIX y llega a su desarrollo pleno en las décadas de los cincuenta y sesenta del siglo XX.

El vocablo “emergencia” puede tener diferentes usos, pero si vamos a su raíz etimológica, el término que viene del latín *emergeré*, significa: brote, nacimiento, surgimiento, manifestación. Jara (2004) lo entiende en términos de la acción que acontece cuando en la combinación de factores conocidos, surgen unos fenómenos que no se esperan.

Comprender los procesos emergentes, para Holland (1998), implica comprender nuestra condición humana y la complejidad del mundo:

There are deep questions about the human condition that depend on understanding the emergent properties of such systems: How do living systems emerge from the laws of physics and chemistry? (p. 2)

Will not understand these complex systems until we understand the emergent phenomena. ...Look at complexity and emergency in terms of mechanisms and procedures for combining them. (p. 6)

Los procesos emergentes los podemos observar en fenómenos de distintos niveles y escalas. Holland (1998) propone ver los fenómenos emergentes y los mecanismos que los rigen en los siguientes sistemas:

- a. Nuclear-subatómico
- b. Atómico
- c. Moléculas
- d. Células

- e. Gases y fluidos
- f. Organismo
- g. Sistemas orgánicos
- h. Ecosistema

De esta manera, la realidad emergente no puede ser tomada en términos reduccionistas, porque lo esencial para los procesos emergentes es la generación de la complejidad (Holland, 1998, p. 76).

Teorías cuánticas y pensamiento ecológico

Pensadores como Morin (1984), Capra (1999), Hottois (1991) y Martínez (1997) señalaron que desde Newton, los físicos consideraban que todos los fenómenos que estudiaban podían ser reducidos a partículas materiales concretas.

En los años veinte, cuando aparecen las teorías cuánticas, los elementos considerados fundamentales e irreductibles de la física clásica, como los átomos, se disgregan a nivel subatómico. Las partículas subatómicas carecen de significado como entidades aisladas, no son “cosas”, sino interconexiones. La física cuántica pone en evidencia que no podemos descomponer el mundo en unidades elementales independientes. Al desplazar nuestra atención de objetos macroscópicos a partículas subatómicas, la naturaleza no nos muestra componentes aislados, sino que más bien se nos aparece como una compleja trama de relaciones entre las diversas partes de un todo unificado. Como dijera Werner Heisenberg (1971), uno de los fundadores de la teoría cuántica:

El mundo aparece entonces como un complicado tejido de acontecimientos, en el que conexiones de distinta índole alternan o se superponen o se combinan, determinando así la textura del conjunto. (p. 49)

En palabras de Henry Stapp (citado en Capra, 1999): “Una partícula elemental no es una entidad no analizable con existencia independiente. Es,

en esencia, un conjunto de relaciones que se extienden hacia otras cosas” (p. 50). En el formalismo de la teoría cuántica, estas relaciones se expresan en términos de probabilidades y estas quedan determinadas por la dinámica de todo el sistema.

Las ideas propuestas por los biólogos organicistas del siglo XX son análogas a las propuestas que surgen del análisis del mundo subatómico. Según la perspectiva ecológica, 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, y son destruidas cuando el sistema es diseccionado, ya sea física o teóricamente, en elementos aislados. La visión ecológica de la vida se halla muy bien ilustrada en los escritos de Paul Weiss (1971), quien consideraba que

[...] no 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, lograremos explicar completamente ni siquiera el comportamiento del sistema viviente más elemental. (p. 51)

La ciencia del siglo XX ha sido confrontada ante la constatación de que los sistemas no pueden ser comprendidos por el simple estudio de sus partes intrínsecas, sino que requieren ser explicados en el contexto de un conjunto mayor. En consecuencia, la relación entre las partes y el todo ha quedado invertida. En el planteamiento sistémico, las propiedades de las partes se entienden desde la organización del conjunto y por lo tanto no se concentran en los componentes básicos, sino en los principios de su organización. El pensamiento sistémico es “contextual”, en contrapartida al analítico. Bajo esta perspectiva tradicional, “análisis” significa aislar algo para estudiarlo y comprenderlo, mientras que el pensamiento sistémico

encuadra este algo dentro del contexto de un todo superior (Capra, 1999; Martínez, 1997).

Las principales características del pensamiento sistémico emergieron simultáneamente en diversas disciplinas tales como la física, la biología y algunas ciencias sociales, durante la primera mitad del siglo, especialmente en los años veinte (Morin, 1994; Capra, 1999; Prigogine, 1988).

Los biólogos consideran a los organismos vivos como totalidades integradas. Por esta razón, Capra (1999, p. 36) en sus planteamientos emplea los términos sistémico y ecológico de manera indistinta. Los autores se identifican plenamente con esta postura y consideran que a partir de allí se sientan las bases para un cambio de paradigma de organización de las ciencias; pasando de un paradigma mecanicista de carácter reduccionista a uno complejo de carácter orgánico y ecológico, donde el saber emerge desde núcleos problémicos que agrupan diferentes ciencias con la posibilidad de trascender a un contexto transdisciplinar.

Ecología como disciplina “indisciplinada” de la ciencia

La ecología es una disciplina científica que surgió a finales del siglo XIX con el biólogo alemán Haeckel. En 1935, el botánico inglés Tansley determinó el objeto de estudio de esta ciencia: el ecosistema.

En un medio dado, las instancias geológicas, geográficas, físicas y climatológicas constituyen el denominado biotopo. De otra parte, en ese mismo medio los seres vivos de todas clases: unicelulares, bacterias, vegetales y animales, conforman la biocenosis. Biotopo y biocenosis inter-retro-actúan entre sí para generar y regenerar de manera continua un sistema organizador conocido como ecosistema. Dicho de otro modo, las interacciones entre los seres vivientes son, no solo de depredación, de conflicto, de competición, de concurrencia, de degradación y depredación, sino también de interdependencias, solidaridades y complementariedades (McIntosh, 1986).

El ecosistema se autorreproduce, se autorregula y se autoorganiza, de manera tanto más notable cuanto no dispone de centro de control alguno, de cabeza reguladora alguna, de programa genético alguno. Su proceso de autorregulación integra la muerte en la vida, la vida en la muerte. Es el famoso ciclo trófico en el cual, efectivamente, la muerte y la descomposición de los grandes predadores alimentan no solo a animales carroñeros y a una multitud de insectos necrófagos, sino también a las bacterias. Estas van a retornar nutrientes a los suelos, alimentando las plantas e iniciando de nuevo el ciclo. De este modo, la vida y la muerte se sustentan la una a la otra según la fórmula de Heráclito: “Vivir de muerte, morir de vida” (Morin *et al.*, 1991).

Morin (1984) resalta que a pesar de los enormes progresos del conocimiento científico y de la reflexión filosófica, la propuesta cartesiana muestra ser reduccionista y fragmentada, lo que trae consecuencias nocivas para la preservación de la vida.

En contraposición, la ecología se presenta como la primera ciencia que trata del sistema global constituido por componentes físicos, botánicos, sociológicos, microbianos, cada uno de los cuales depende de una disciplina especializada. El conocimiento ecológico necesita una policompetencia en estos diferentes dominios y, sobre todo, una aprehensión de las interacciones y de su naturaleza sistémica (Morin *et al.*, 1991).

Tras esta reflexión, el pensamiento ecológico se convierte en un referente que pone en evidencia las limitaciones de los saberes disciplinares y presenta una forma alternativa de hacer ciencia. Este hecho quedó expresado en el manifiesto final del Primer Congreso Mundial de Transdisciplinariedad, realizado en Arrábida (Portugal) en noviembre de 1994 (Anes *et al.*, 1994). Se destacan del manifiesto las siguientes ideas:

- La proliferación actual de las disciplinas académicas y no académicas conduce a un crecimiento exponencial del saber que hace imposible toda mirada global del ser humano.

- Solo una inteligencia que dé cuenta de la dimensión planetaria de los conflictos actuales podrá hacer frente a la complejidad de nuestro mundo y al desafío contemporáneo de la autodestrucción material y espiritual de nuestra especie.
- La vida está seriamente amenazada por una tecno ciencia triunfante. El crecimiento de los saberes, sin precedente en la historia, aumenta la desigualdad entre aquellos que los poseen y los que carecen de ellos, engendrando así desigualdades crecientes en el seno de los pueblos y entre las naciones de nuestro planeta. (p. 1)

Ciencia ecológica: el ocaso del saber disciplinario

Los logros de la ciencia ecológica nos muestran que hay un conocimiento organizacional global que es capaz de articular las competencias especializadas para comprender las realidades complejas. Este tipo de conocimiento es capaz de sustituir el conocimiento disciplinar. Estamos, pues, en presencia de una ciencia de nuevo tipo, sustentada sobre un sistema complejo que apela a la vez a las interacciones particulares y al conjunto global que resucita el diálogo, la confrontación entre los hombres y la naturaleza, además de permitir las intervenciones mutuamente provechosas para unos y otros (Morin *et al.*, 1991).

En este sentido, Federico Mayor, director de la Unesco, manifiesta:

Debemos reconsiderar la organización del conocimiento. Para ello debemos derribar las barreras tradicionales entre las disciplinas y concebir la manera de volver a unir lo que hasta ahora ha estado separado. Debemos reformular nuestras políticas y programas educativos. Al realizar estas reformas es necesario mantener la mirada fija hacia el largo plazo, hacia el mundo de las generaciones futuras frente a las cuales tenemos una enorme responsabilidad [...] Debemos

reconsiderar la organización del conocimiento. (Prefacio al libro *Siete saberes de Edgar Morin*, escrito por el director general de la Unesco, Federico Mayor)

En la misma dirección, desde el paradigma ecológico, Restrepo comenta:

Las disciplinas académicas aisladas son menos que adecuadas para tratar los problemas intelectuales y sociales más importantes. Esa separación de saberes se torna inoperante cuando se enfrenta a la realidad concreta que vivimos. Esencialmente, estas disciplinas son, más bien, conveniencias administrativas que se acoplan bien con las necesidades de las instituciones académicas y que se perpetúan a sí mismas como organizaciones sociales. Este saber disciplinar puede constituirse en cerco que atrape al especialista en las redundancias y la tautología, prisionero de unas fórmulas vacías, abstracciones que se convierten en obstáculo para el conocimiento de la realidad. Solo una cultura amplia y sólida permitirá superar las técnicas triviales y limitantes de una disciplina. (1993, p. 5)

En este punto de nuestra reflexión, vale la pena traer a colación algunos aportes del primer Congreso Mundial de Transdisciplinariedad (Anes *et al.*, 1994), al cual se hizo alusión anteriormente:

Artículo 1. Toda tentativa de reducir al ser humano a una definición y de disolverlo en estructuras formales, cualesquiera que sean, es incompatible con la visión transdisciplinaria.

Artículo 2. El reconocimiento de la existencia de diferentes niveles de realidad, regidos por diferentes lógicas, es inherente a la actitud transdisciplinaria. Toda tentativa de reducir la realidad a un

solo nivel, regido por una única lógica, no se sitúa en el campo de la transdisciplinariedad.

Artículo 4. La clave de la bóveda de la transdisciplinariedad reside en la unificación semántica y operativa de las acepciones a través y más allá de las disciplinas. Ello presupone una racionalidad abierta, a través de una nueva mirada sobre la relatividad de las nociones de “definición” y “objetividad”. El formalismo excesivo, la absolutización de la objetividad, que comporta la exclusión del sujeto, conducen al empobrecimiento.

Artículo 5. La visión transdisciplinaria es decididamente abierta en la medida que ella trasciende el dominio de las ciencias exactas por su diálogo y su reconciliación, no solamente con las ciencias humanas sino también con el arte, la literatura, la poesía y la experiencia interior.

Artículo 8. La dignidad del ser humano es también de orden cósmico y planetario. La operación del ser humano sobre la Tierra es una de las etapas de la historia del universo. El reconocimiento de la Tierra como patria es uno de los imperativos de la transdisciplinariedad.

Artículo 14. Rigor, apertura y tolerancia son las características fundamentales de la actitud y visión transdisciplinaria. El rigor en la argumentación, que toma en cuenta todas las cuestiones, es la mejor protección respecto de las desviaciones posibles. La apertura incluye la aceptación de lo desconocido, de lo inesperado y de lo imprevisible. La tolerancia es el reconocimiento del derecho a las ideas y verdades contrarias a las nuestras. (p. 3)

En los artículos anteriores de la carta se evidencia la preocupación por el hecho de que el actual crecimiento del conocimiento se aleja de los problemas reales y busca su valor en sí mismo, pasando por alto el problema de la desigualdad, el cual crece cada vez más en la sociedad humana.

La carta sugiere mirar el saber desde la interacción de varias ciencias y no en términos del conocimiento meramente disciplinar. Sin rechazar este enfoque, la carta propone tratar lo transdisciplinario como complementario a lo disciplinario.

De otra parte, la preocupación manifestada en la carta se dirige también hacia la sana convivencia de todos. Acercarse a esta convivencia requiere transformar ciertas actitudes y cosmovisiones para propiciar las relaciones pacíficas y armoniosas, mediadas por una nueva forma de hacer ciencia.

Finalmente, la búsqueda de nuevas formas de racionalidad converge en un paradigma que direcciona el desarrollo de la humanidad, bajo los principios de la ciencia ecológica y la ecodiversidad, hacia un mundo más equitativo y justo para las futuras generaciones.

Ética antropocéntrica y ética ecológica

El antropocentrismo moral reconoce al hombre como única entidad moralmente válida. Jorge Riechmann (2002) menciona un tipo de antropocentrismo donde si una actividad humana daña irreparablemente un ecosistema, el hecho no tiene importancia si el imperativo y los objetivos antropocéntricos han requerido ese daño: “De este modo, cualquier objetivo y método humano estará por sobre el resto de la naturaleza, porque ésta carecería de intereses y no sería más que un reservorio, un stock de insumos para las actividades humanas” (p. 87).

Por otro lado, Carmen Velayos (1996) nota la existencia de un antropocentrismo más débil, marcado por la Escuela de Frankfurt, desde cual se declara que: “[...] ni el hombre completa su autorrealización sin el desarrollo de la naturaleza, ni a su vez puede la naturaleza prosperar sin el hombre”.

Bajo esta mirada antropocéntrica, se reconoce que desde la condición humana es posible transformar la naturaleza, y de manera recíproca también la naturaleza tiene el poder de modificar la existencia humana. Respuestas antropocéntricas de esta índole caracterizan a diferentes religiones y

propuestas éticas. Sin embargo, desde las ciencias sociales y desde el desarrollo tecnocientífico, prima la perspectiva antropocentrista planteada por Riechmann (2002).

En la valoración económica, la naturaleza puede tener únicamente el valor extrínseco e instrumental, es un “recurso natural” contable y cuantificable, con un valor traducible en un precio. Su preservación y protección, así como las políticas de los Estados, quedan sujetas a intereses económicos y a las demandas de los mercados globales (Velayos, 1996).

Además de la valoración económica, la naturaleza tiene otros valores como el científico, el recreativo y el cultural. Sin embargo, para Velayos y John Passmore (1975), entre otros, estos no son considerados a la hora de conservar y proteger los ecosistemas:

La motivación recreativa no origina respeto ambiental, o no siempre; más bien lo contrario. Los efectos en la naturaleza de gran parte de las prácticas humanas recreativas son negativos [...] Por su parte, el valor cultural es demasiado arbitrario para constituirse en decisivo a la hora de proteger nuestra flora y nuestra fauna. Así por ejemplo, nada impide que una especie encumbrada por el peso de la tradición, pierda su valor popular con el paso del tiempo. (p. 87)

La ética antropocéntrica, para estos autores, no considera la protección a la naturaleza como una necesidad, a no ser que los intereses de los seres humanos se vean comprometidos.

Arne Naess (1973) señala que ante los efectos adversos que deja la intervención no controlada del hombre en la naturaleza, las ciencias ambientales, desde un enfoque antropocéntrico, procuraron remediar su impacto mediante soluciones tecnológicas orientadas a controlar la contaminación y a buscar formas sustentables de extracción de los recursos naturales. Esta aproximación no contemplaba los factores sociales, políticos y culturales

igualmente responsables de tales efectos. El filósofo noruego ironizó esta aproximación llamándola “ecología superficial”, porque estas ciencias no cuestionan el sistema político, económico y axiológico que genera los grandes problemas ambientales.

En contraste con esta posición antropocéntrica, Naess (1973) introduce el término *ecología profunda*, para caracterizar un enfoque que aborda no solo los síntomas, sino también las causas culturales subyacentes a la crisis ambiental, criticando los supuestos ideológicos, sistemas políticos, estilos de vida y valores éticos de la sociedad industrial. Si bien los términos “ecología superficial” y “ecología profunda” han sido amplia y duramente criticados, porque en realidad existe un espectro de aproximaciones intermedias, la polaridad de sus provocativos términos ha estimulado una reflexión que ha contribuido a cambios fundamentales en la forma de comprender y abordar los problemas ambientales. Naess critica duramente a la “ecología superficial” por cuanto está al servicio del statu quo y sirve a las industrias y modelos políticos y económicos imperantes, que además la financian. No cuestiona el egoísmo, ni el materialismo, ni el uso de la naturaleza en cuanto “recursos naturales”, sino que se limita a buscar soluciones técnicas que propendan por la continuidad de este modo de vida (Capra, 1999).

La ecología profunda y la ética ecológica se ocupan del estudio de conceptos tales como: naturaleza, técnica, tecnología, desarrollo sostenible y sus relaciones. Además, se fundamenta en los siguientes tres postulados:

1. Los humanos son miembros de la comunidad viva de la Tierra, en iguales términos que los otros seres vivos.
2. Los ecosistemas naturales de la Tierra son una compleja red de elementos interconectados e interdependientes.
3. Cada organismo individual es concebido como un centro teleológico de vida, que persigue su propio bien de acuerdo con sus parámetros de vida.

Teniendo en cuenta las reflexiones y planteamientos hechos a lo largo de este documento, el grupo deja sentadas las bases para posteriores discusiones acerca de la necesidad de un abordaje transdisciplinar y complejo de la ecodiversidad, en relación con procesos investigativos pertinentes con la realidad territorial colombiana y en el contexto de una visión epistemológica propia.

Referencias

- Anes, J., Astier, A., Bastien, J., Berger, R., Bianchi, F., Blumen, G., Paul, P. *et al.* (1994). *Carta de la Transdisciplinariedad*. Convento de Arrábida: Portugal.
Recuperado de: <http://www.filosofia.org/cod/c1994tra.htm>
- Arnold, M. y Osorio, F. (1998). Introducción a los conceptos básicos de la teoría general de sistemas. *Cinta Moebio*, 3, 40-49.
- Beynam, L. (1978). The emergent paradigm in science. *Revision Journal*, 1 (2), 224-231.
- Bormann, F. H. y Kellert, S. R. (1991). *Ecology, economics, ethics: the broken circle*. New Haven: Yale University Press.
- Capra, F. (1999). *La trama de la vida, una nueva perspectiva de los seres vivos* (Trad. D. Sempau). Barcelona: Anagrama.
- Farina, A., Santolini, R., Pagliaro, G., Scozzafava, S. y Schipani, I. (2005). Eco-semiotics: A new field of competence for ecology to overcome the frontier between environmental complexity and human culture in the Mediterranean. *Israel Journal of Plant Sciences*, 53 (3-4), 167-175.
- García, R. (2006). *Sistemas complejos: conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.
- Gaston, K. J. (2000). Global patterns in biodiversity. *Nature*, 405 (6783), 220-227.
- Haley, D. (2011). Art, ecology and reality: The potential for transdisciplinarity. Art, emotion and value. *5th Mediterranean Congress of Aesthetics* (pp. 597-606).
- Heisenberg, W. (1971). *Physics and beyond: Encounters and conversations*. (Trad. A. J. Pomerans). Nueva York: Harper.

- Hillebrand, H. y Matthiessen, B. (2009). Biodiversity in a complex world: Consolidation and progress in functional biodiversity research. *Ecology Letters*, 12 (12), 1405-1419.
- Holland, J. (1998). *Emergency: from chaos to order*. Cambridge, Massachusetts: Perseus Books.
- Hottois, G. (1991). *El paradigma bioético: una ética para la tecnociencia* (vol. 8). Barcelona: Anthropos.
- Jara, M. I. (2004). *Emergencia y sorpresa. Causalidad o emergencia: Diálogo entre filósofos y científicos* (pp. 123-137). Bogotá: Universidad de la Sabana.
- Kuhn, T. (1975). *La estructura de las revoluciones científicas*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Lincoln, Y. S. y Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Newbury Park-Sage.
- Loreau, M., Naeem, S., Inchausti, P., Bengtsson, J., Grime, J. P., Hector, A., Hooper, D. U., Huston, M. A. Raffaelli, D., Schmid, B., Tilman, D. y Wardle, D. A. (2001). Biodiversity and ecosystem functioning: current knowledge and future challenges. *Science*, 294 (5543), 804-808.
- Lukomski, A. (2010). Reflexiones acerca del concepto de paradigma. *Logos*, 18, 47-53.
- Lukomski, A. (2012). En busca de nuevos paradigmas de la ciencia en tiempos de globalización. *Traza*, 3 (5), 12-19.
- Lukomski, A. (2013). Ideario en la senda de la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad. *Revista Universidad de La Salle*, 61, 109-124.
- Lukomski, A. y Mancipe, E. (2008). El paradigma emergente y su impacto en la investigación epistemológica de las ciencias sociales. *Hallazgos, Revista de Investigaciones*, 10, 133-145.
- Lukomski, A., Zapata, A. C., Cárdenas, J., Coronado, J. A., Neira, F. O. y Benavides, E. (2013). Ecodiversidad, bioética e investigación científica. En L. E. Pérez (ed.). *Pensar en escuelas de pensamiento: una aproximación interdisciplinar y transdisciplinar* (pp. 359-397). Bogotá: Ediciones Unisalle.

- Martínez, M. (1997). *El paradigma emergente. Hacia una nueva teoría de la racionalidad científica*. México D. F.: Trillas.
- McIntosh, R. P. (Ed.) (1986). *The background of ecology: Concept and theory*. Cambridge: University Press.
- Morin, E. (1981). *El Método. vol. I: La naturaleza de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Morin, E. (1984). *Ciencia con consciencia*. Barcelona: Anthropos.
- Morin, E. (1988). *El Método III. El conocimiento del conocimiento*. Madrid: Cátedra.
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E., Bocchi, G. y Ceruti, M. (1991). *Thought ecologized. Un nouveau commencement*. París: Seuil.
- Naess, A. (1973). The shallow and the deep, long-range ecology movement. *Inquiry*, 16 (1-4), 95-100.
- Naveh, Z. (1994). From biodiversity to ecodiversity: A landscape-ecology approach to conservation and restoration. *Restoration Ecology*, 2 (3), 180-189.
- Naveh, Z. (1998). From biodiversity to ecodiversity-holistic conservation of the biological and cultural diversity of Mediterranean landscapes. En P. Rundel, G. Montenegro y F. M. Jaksic (Eds.), *Landscape disturbance and biodiversity in Mediterranean-Type ecosystems. Ecological Studies* (pp. 23-53). Berlín: Springer Heidelberg.
- Naveh, Z. (2007). *Transdisciplinary challenges in landscape ecology and restoration ecology-an anthology* (vol. 7). Dordrecht, Holanda: Springer.
- Naveh, Z. y Carmel, Y. (2002). Landscape complexity versus ecosystem complexity-implication for landscape planning and management. *Ecosystems*, 37 (38), 39.
- Neiff, J. J., Rolón, M. y Casco, S. L. (2005). ¿Podemos estimar el impacto de las transformaciones del paisaje sobre la ecodiversidad? *Facena*, 21, 37-54.
- Ogilvy, J. (2012). Existentialism and the environment. *World Futures*, 68 (7), 461-470.
- Ostfeld, R.S. y Keesing, F. (2000). Biodiversity series: the function of biodiversity in the ecology of vector-borne zoonotic diseases. *Canadian Journal of Zoology*, 78 (12), 2061-2078.

- Popper, K. R. (1967). *El desarrollo del conocimiento científico: conjeturas y refutaciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Prigogine, I. (1988). *¿Tan solo una ilusión? Una exploración del caos al orden*. Barcelona: Tusquets Editores.
- Restrepo, L. (1993). Interdisciplinariedad de la formalización a la pragmática. *Simposio Internacional de Investigación V Científica: Una visión interdisciplinaria*, Bogotá.
- Riechmann, J. (2002). Introducción: un principio para reorientar las relaciones de la humanidad con la biosfera. En J. Riechmann y J. Tickner (Eds.), *El principio de precaución en medio ambiente y salud pública: de las definiciones a la práctica* (pp. 7-37). Barcelona: Icaria.
- Rolston III, H. (1991). Environmental ethics: Values in and duties to the natural world. En F. H. Bormann y S. R. Kellert (Eds.), *Ecology, economics, ethics: The broken circle* (pp. 73-96). New Haven: Yale University Press.
- Rozo, J. (2003). *Sistémica y pensamiento Complejo I. Paradigmas, sistemas y complejidad*. Medellín: Biogénesis.
- Rozzi, R. (2012). Biocultural Ethics. *Environmental Ethics*, 34 (1), 27-50.
- Stephens, P. A. y Sutherland, W. J. (1999). Consequences of the Allee effect for behaviour, ecology and conservation. *Trends in Ecology y Evolution*, 14 (10), 401-405.
- Torres Soler, L. C. (2007). *Complejidad: aspectos varios*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ingeniería.
- Ulgati, S. y Brown, M. T. (2009). Emergy and ecosystem complexity. *Communications in Nonlinear Science and Numerical Simulation*, 14 (1), 310-321.
- Velayos, C. (1996). *La dimensión moral del ambiente natural: ¿Necesitamos una nueva ética?* Granada: Comares.
- Vitousek, P. M. (1994). Beyond global warming: Ecology and global change. *Ecology*, 75 (7), 1861-1876.
- Von Bertalanffy, L. (2006). *Teoría general de los sistemas: fundamentos, desarrollo, aplicaciones*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.

Von Bertalanffy, L. (1976). *Teoría general de los sistemas*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.

Weiss, P. A. (1971). *Within the gates of science and beyond*. Nueva York: Hafher Publishing.

El desarrollo y la sustentabilidad desde un contexto interdisciplinar e histórico

Antonio Bernal Acosta^{*}

Jorge Alberto Dueñas Suaterna^{**}

Luisa Fernanda Figueroa Olarte^{***}

Jorge Alberto Gámez Gutiérrez^{****}

Diana Janeth Lancheros Cuesta^{*****}

Javier Polanía González^{*****}

Carlos Eduardo Sabogal Flórez^{*****}

John Alirio Sanabria Téllez^{*****}

Los hombres correrán tras la cosa que más temen, es decir, que serán miserables por temor a la miseria.

Leonardo Da Vinci

^{*} Director de programa de Ingeniería Eléctrica, Facultad de Ingeniería de la Universidad de La Salle. Correo electrónico: abernal@lasalle.edu.co.

^{**} Docente investigador de la Facultad de Ciencias Básicas de la Universidad de La Salle. Correo electrónico: jduenas@unisalle.edu.co.

^{***} Docente investigador de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de La Salle. Correo electrónico: lufigueroa@unisalle.edu.co.

^{****} Docente investigador de la Facultad de Ciencias Administrativas y Contables de la Universidad de La Salle. Correo electrónico: jgamez@unisalle.edu.co

^{*****} Docente investigador de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de La Salle. Correo electrónico: dilancheros@unisalle.edu.co.

^{*****} Docente investigador del Departamento de Formación Lasallista de la Universidad de La Salle. Correo electrónico: jpolania@unisalle.edu.co.

^{*****} Docente investigador de la Facultad de Ciencias del Hábitat de la Universidad de La Salle. Correo electrónico: csabogal@unisalle.edu.co.

^{*****} Docente investigador de la Facultad de Ciencias Administrativas y Contables de la Universidad de La Salle. Correo electrónico: jasanabria@unisalle.edu.co.

*¡Qué beneficio tan inapreciable es haber recibido
educación esmerada! Gracias a ella, se adquieren
con gran facilidad muchas virtudes.*

San Juan Bautista de La Salle

Introducción

La Guerra Fría trajo a Latinoamérica nuevos conceptos de desarrollo. La contienda de potencias se tradujo en la preservación del capitalismo y para ello se estigmatizaron las ideas liberales, las libertades sindicales y todo lo que girara en torno a la solicitud de medidas para mejorar la distribución del ingreso y la calidad de vida. Mientras que en los años cincuenta y sesenta en los países desarrollados predominaba el pensamiento keynesiano —intervención del Estado en esencia—, en los países subdesarrollados los postulados propugnaban crecimiento, planificación e industrialización con fuerte intervención del Estado y generación de empleo. En los ochenta se volvió a los neoclásicos —eficiencia de mercados— y la nueva economía institucional en los países avanzados y monetarismo —importancia de controlar la moneda en circulación con instrumentos como la tasa de interés—, revisión de la participación del Estado y los primeros esbozos de liberalización. En los años noventa se intentaron nuevas teorías del crecimiento y la nueva economía institucional en los países desarrollados y teorías de capital humano, instituciones y fallos de mercado en los países en desarrollo (Escribano, 2001).

Para algunos, la noción de progreso es la percepción de que se avanza. Para otros es lograr estados de plenitud y felicidad. Es también la necesidad del hombre de adaptarse al medio de manera armoniosa para garantizar su perdurabilidad. En ese afán, el ser humano ideó artefactos tecnológicos que han tenido impacto en la calidad de vida y la vida social, política y económica. Las máquinas incrementan los niveles de productividad de las sociedades, mejorando la calidad de vida de la población. Sin embargo, los resultados

son mixtos porque se concentra la riqueza y se amplía la pobreza.¹ Se curan enfermedades y se aleja el dolor, pero se pone en riesgo el futuro de la Tierra.

En este capítulo se presenta una aproximación interdisciplinar a las concepciones de desarrollo de la economía, las ciencias básicas, las ciencias del hábitat, la salud y las ciencias de gestión, en tres momentos: el ayer, el hoy y los retos futuros.

Antecedentes del desarrollo

Colombia tuvo un crecimiento económico destacable desde principios del siglo XX, apoyado en la producción y exportación de café, banano y petróleo y en la producción manufacturera.² *Pari passu*, la tranquilidad política acompañó durante buen tiempo ese apogeo como causa y efecto, e hicieron del país un ejemplo para el continente (Bushnell, 1994). Estos motores de crecimiento se acompañaron de una nueva estructura ferroviaria, fluvial, de carreteras y comunicaciones que tuvo impacto en la sociedad, su bienestar y la inserción en el mundo.

Por supuesto, los logros del crecimiento cafetero dependían del tipo de actividad; en el caso del café existían pequeños terrenos con mecanización simple, mientras que la comercialización y el transporte tuvieron estructuras más grandes y complejas y, por supuesto, mucho más rentables. El petróleo, por el contrario, sí tuvo participación de capital extranjero. Es destacable el legado de López Pumarejo, quien fortaleció la participación del Estado en la economía y propuso adaptar las condiciones sociales y laborales para

¹ Piketti (2013) reconoce que la renta mundial crece, pero el reparto de la riqueza es desigual; la inequidad entre países es multidimensional y no se puede presentar en un solo indicador. Por ello, el desafío de las escuelas de pensamiento es consolidar aportes de distintas disciplinas para lograr avances sólidos en la reducción de la brecha de inequidad.

² En Colombia hay una paradoja, desde la visión de Hirschman, que consiste en que los desequilibrios asociados a la escasez de divisas o de recursos fiscales pueden a la larga generar efectos más positivos que cuando hay una abundancia de recursos de uno y otro tipo. Por tanto, la escasez induce inversiones y respuestas de política, y no pasa lo mismo con los desequilibrios generados por la abundancia de recursos (Ocampo, 2008).

estas nuevas actividades económicas; sus propuestas no lograron, empero, avances en los procesos de urbanización y la propuesta de reforma agraria que otros países sí hicieron.

Pasada la Segunda Guerra Mundial, el país se vio inmerso en la Violencia, periodo entre 1946-1957 (Bushnell, 1994). La cifra de muertos incluyó a Gaitán y miles de campesinos, y fenómenos que subsisten en el siglo XXI, como el robo de tierras y el desplazamiento forzado. No obstante, el crecimiento económico no se frenó y, por el contrario, crecieron las ciudades en tamaño y complejidad —muchos de los nuevos habitantes de las grandes ciudades fueron los desplazados por la violencia—, nacieron nuevas industrias como la siderurgia, Ecopetrol y muchas otras a partir de la inversión extranjera, que fluía con libertad y muchos privilegios. La participación del Estado en la dirección de la economía perdió el protagonismo que sí asumieron los grandes empresarios.

La dictadura populista dio paso al Frente Nacional, que excluyó las opciones políticas diferentes a los partidos tradicionales y coincidió con la aparición de las guerrillas de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC), el Ejército Popular de Liberación (EPL) y el Ejército de Liberación Nacional (ELN). La guerrilla urbana del Movimiento 19 de Abril (M-19) nació al finalizar el periodo de Lleras Restrepo, tercer presidente de esa etapa, quien propuso medidas para controlar capitales y retomar la importancia del Estado en la actividad económica.

Finalizados los cuatro periodos presidenciales, se percibió una disminución de la violencia y la adopción de medidas económicas como la creación de la Unidad de Poder Adquisitivo Constante (UPAC), las corporaciones de ahorro y vivienda, algunos esfuerzos por dirigir los procesos desordenados de urbanización, la sustitución de importaciones—hacer acá los bienes para no importarlos—, un destacado papel del Instituto de Fomento Industrial (IFI), que se relacionó con la producción de automóviles en el país —para los nostálgicos el R4—, el llamado a expertos en economía —Lauchin

Currie, entre otros—, un impulso a las exportaciones a través de los primeros intentos de asociación con países del área,³ y a través del Instituto Colombiano de la Reforma Agraria (Incora) se promovió la redistribución de la tierra y un esbozo de industrialización del campo que, sin embargo, no logró consolidar procesos de reforma agraria.⁴ En ese periodo la educación tuvo un fuerte impulso en cobertura, gracias al apoyo de la Alianza para el Progreso, que no logró llegar a la totalidad de la población, dada la explosión demográfica.

El salario mínimo en Colombia era \$ 60 pesos en 1950, \$ 198 en 1960, \$ 579 en 1970, \$ 4500 en 1980, \$ 41 025 en 1990, \$ 260 600 en 2000, \$ 515 000 en 2010 y \$ 616 000 en 2014 (Formats, 2014).

Empezando el decenio de los ochenta crecieron las actividades de narcotráfico, que tendrían efectos complejos en la economía y la política al finalizar el siglo. Los gobiernos de Margaret Thatcher en Reino Unido y Ronald Reagan en Estados Unidos implementaron propuestas para desmontar el Estado de bienestar que se había instaurado al finalizar la Segunda Guerra Mundial. Estas reformas se convirtieron en un credo que incluía disminuir y acabar los subsidios, reformar los impuestos a las empresas y los grandes capitales, con el fin de incentivar la inversión. La desmovilización exitosa del M-19 permitió que un excombatiente fuera copresidente de la Constituyente con una nueva Constitución que reemplazó a la de 1886.

La Constitución de 1991 incluyó la figura de la tutela como mecanismo extraordinario para allegar justicia, medidas de descentralización —autonomía

³ Ocampo (2008) recuerda que la promoción de exportaciones otorgó privilegios a particulares y “beneficios marginales decrecientes” para el conjunto de la sociedad, como en el Plan Vallejo o el de Zonas Aduaneras.

⁴ Hemos hecho fábricas pero no ciudades ni cultura basada en la razón. Nuestras urbes no tienen concepción de bien público (Gómez Buendía, 2000).

de los municipios y departamentos— y derechos individuales. Después de asumir César Gaviria la presidencia, es más definido el modelo neoliberal que se apoyó en los documentos de Williamson, los cuales se conocen como Consenso de Washington, y deja en el mercado y su capacidad de regulación el destino de toda Latinoamérica.

Aparecen las versiones colombianas de leyes que incluyen al empresariado en la prestación de servicios públicos; además, se impulsa la eficiencia en los costos de las empresas a través de la relajación de normas laborales, fortalecimiento de los bancos, eliminación de los subsidios a los pobres, privatización de las empresas públicas, disciplina fiscal —se da mayor importancia a la salud de las finanzas públicas que a otras prioridades de la sociedad—, libre comercio entre las naciones —sin contemplar los niveles de eficiencia del empresariado local—, libre circulación del capital —contrario a lo que Lleras Restrepo había previsto en 1967— y mayor tributación de los ciudadanos a través de los impuestos indirectos. La violencia de los noventa tuvo otro cariz: las autodefensas creadas en el Frente Nacional se permearon de narcotraficantes, protagonizaron un baño de sangre y se mezclaron con los políticos en el proceso de parapolítica.

Tabla 1. Variación del Producto Interno Bruto (PIB) en Colombia (promedios interanuales)

1978/1981	1982/1984	1985/1990	1991/1995
4,9	2,2	4,7	4,0

Fuente: Cepal (1999).

Los modelos económicos que ha tenido Colombia han girado en torno a la participación del Estado, mayor o menor según cada corriente ideológica. En palabras de Rendón y Cardona (2005), hemos pasado por la exportación de materias primas y productos agrícolas —banano, café y petróleo—, la sustitución de importaciones —propuesta de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal) para acelerar la industrialización y

ahorrar divisas, porque nuestros productos no tienen grandes componentes tecnológicos que generen mayores ingresos— y la expansión de mercados internos protegidos, siguiendo las políticas de desarrollo hacia afuera para obtener cuotas de mercado mundial —para convertirnos en el Japón de Suramérica, al decir de algún presidente—.

Al empezar los años sesenta se dieron las primeras reflexiones en Colombia respecto del desarrollo económico: participación del Estado o papel del mercado, la oferta o la demanda, la coyuntura o el largo plazo. Finalizada la Segunda Guerra, fueron evidentes las diferencias entre países en sus tasas de crecimiento, la igualdad en la distribución del ingreso y otros indicadores los dividían en países desarrollados y subdesarrollados.

Se creía que los países subdesarrollados crecían más despacio que los desarrollados —aunque sí crecían—, la desigualdad de los términos de intercambio —tiene más valor agregado un producto del norte, por tanto, se vende más caro—, la persistencia de un sector social atrasado, terratenientes y renuencia a la modernización. En síntesis: distribución del ingreso (Bejarano, 2002).

En los setenta y ochenta el desarrollo económico colombiano se vio afectado por la deuda externa, el estancamiento con inflación —estanflación— e inestabilidad social. Ello supone dudas sobre los efectos benéficos de la industrialización y la aparición del modelo neoliberal. Algunos empezaron a llamar la atención sobre la posibilidad de mantener la producción creciente de bienes a partir de la disponibilidad limitada de recursos —solo tenemos un planeta Tierra—.

Por supuesto, generar riqueza es condición para distribuirla y alcanzar mayores niveles de bienestar material. El crecimiento de la actividad económica —producción, compra y venta de bienes— se refiere a la capacidad física de aumentar los volúmenes, bienes y servicios de una sociedad. El desarrollo significa satisfacer las necesidades materiales y —ojalá— la cultura, el ocio y la felicidad, entre otros, sin depender de forma exclusiva de la acumulación

de capital y el aumento de indicadores económicos. El desarrollo desde otras ciencias tiene aproximaciones diferentes.⁵

La idea de progreso como desarrollo en las ciencias exactas, físicas y naturales

Desde Bury (1932) hasta Nisbet (1980), la noción de progreso se ha entendido como la percepción histórica de que se avanza. Este término, de origen antropocéntrico, denota una tendencia natural de trasegar hacia un fin supremo, un estado de plenitud y felicidad para el género humano. Inclusive, ha llegado a vincularse estrechamente con el precepto de la divina providencia (Bury, 1932). Algunos pensadores han considerado el progreso como percepción cercana a ilusión o mito (Sorel, 1969; Gillespie, 2001; Maddaloni, 2013), o como un constructo colmado de paradojas (Stent, 1981).

Llinás (2003) sugiere que con la información sensorial que el individuo adquiere de su entorno predice la ejecución de una acción que le procure supervivencia. Esa capacidad proyectiva del hombre, que residiría en redes neuronales ubicadas en la corteza prefrontal de su estructura cerebral, se amplifica y le permitiría reconocer un sentido de futuro, que obraría sobre el impulso a una acción por realizarse. Esto ocurre en ciertas clases de organismos o comunidades de organismos como el ser humano, y sugiere que la noción de *progreso* es connatural al hombre y, a la sazón, podría ser una forma elaborada de su conciencia, como resultado del afloramiento de hechos inconscientes, vinculados con su instinto de conservación.

De acuerdo con Valcárcel (2012), el desarrollo y el progreso se asientan en componentes de subjetividad. Rojas (2012) considera que el progreso contiene

⁵ El crecimiento cuantitativo del número de individuos en una población de hormigas en una colonia, no se parece a la noción humana de desarrollo, porque no incluye calificativos de calidad o cobertura. Tampoco se refiere en estricto sentido a la consecución de alimento, el cuidado y la defensa de su progenie, optimización de uso de los recursos, consumo de energía ni planeamiento estratégico deliberado y dirigido.

desarrollo. El concepto de desarrollo orienta el modo de organización histórico de la humanidad hacia estados de disfrute de vida cada vez mejores, delinea los modos de acción transformadora del hombre sobre su entorno natural y la manera de interpretar las tendencias de cambios históricos de instituciones, cultura y conocimiento.

El desarrollo no es un hecho universal, sino relativo a la condición humana. Por tanto, el desarrollo es inmanente a lo humano y relacionado con la naturaleza. El desarrollo humano parte de la presencia física y la interacción con los otros, que incluye el intercambio de bienes y servicios cada vez más complejo, debido a la acumulación de riqueza. A los cambios acaecidos en un sistema complejo de seres vivos bajo el amparo de la adaptación ligada a la lucha por la supervivencia, se les llama evolución. Empero, no se puede equiparar con el progreso ni con el desarrollo (Dawkins, 1990). La necesidad del hombre de adaptarse apropiadamente a su medio ambiente, de manera óptima y armoniosa, para garantizar su perdurabilidad como especie en el ecosistema, es el principio tras la idea de sustentabilidad.

Al optar por la sustentabilidad se pone por delante a la especie humana, en medio del juego aleatorio de lucha por la supervivencia, donde ninguna especie viva tiene garantizada su permanencia. El desarrollo, por lo tanto, tiene sentido en la medida en que se asuman las limitantes propias de la presencia efímera y vulnerable de la especie humana. Esta reflexión obliga no solo a pensar la sustentabilidad como la permanencia del ser humano en el planeta, sino en cómo debe llevarse a cabo, cuál es el precio que se está dispuesto a pagar y qué tan éticos, con respecto al entorno y a las otras especies que conviven en él, son los mecanismos que se utilizan para conseguirla.

El rol de la ingeniería en el desarrollo humano

La revolución industrial, el desarrollo de los artefactos tecnológicos y otros avances en ciencia y tecnología facilitaron el desarrollo humano. No obstante, el uso de las tecnologías tiene influencia en la calidad de vida y en los aspectos

sociales, políticos y económicos de cada país, que puede afectar la implementación de la tecnología y el desarrollo de la ingeniería (Moreno y Hurtado, 2010). Las máquinas han aportado al trabajo del hombre para permitirle hacer actividades forzosas en lugares de riesgo, de manera automática; ha incrementado los niveles de productividad de las sociedades y mejorado la calidad de vida de la población. La ingeniería, unida a las ciencias de la salud, ha permitido conocer curas para las enfermedades, hacer tratamientos menos dolorosos, reemplazar partes del cuerpo por prótesis automáticas, entre otros avances que mejoran las condiciones de vida del hombre.

El 31,6% de los hogares tienen computador de escritorio, 28,1% computador portátil y 10,1% tableta. Los hogares que no tienen computador afirman que es demasiado costoso (57,1%), no están interesados (28,7%) y no saben cómo usarlo (11,4%).

35,7% de los hogares tienen conexión a internet, 29,1% tienen conexión a internet fijo, 10,9% internet móvil y 4,3% conexiones fija y móvil. Los hogares que no tienen internet sostienen que es muy costoso (44,4%), no lo consideran necesario (26,4%), no tienen dispositivos para conectarse (16,6%), no saben usarlo (6,5%), no hay cobertura en la zona (2,6%) y tienen acceso suficiente desde otros lugares sin costo (1,4%).

El 91,7% de los colombianos tienen televisor convencional a color, LCD, plasma o LED, 77,7% televisor convencional a color y 28,5% TV LCD, plasma o LED.

En el 2013 el 60,7% tienen servicio de suscripción de televisión. El 94,7% de los colombianos tienen telefonía celular, 34,3% tienen teléfono fijo y 33,1% tienen ambos servicios (Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE], 2014).

En la Universidad de La Salle se ha avanzado en aproximaciones a la definición de desarrollo humano (Grupo Interdisciplinario de Desarrollo Humano, Universidad de La Salle, 2008): los expertos en ciencias agropecuarias lo asocian al bienestar de la sociedad y la satisfacción de las necesidades de las generaciones existentes. Los académicos de arquitectura lo asocian a sustentabilidad, en tanto potencie o destruya el medio que lo sustenta. Los especialistas en salud sostienen que se materializa en la dignidad y el respeto. Los ingenieros lo conciben como un proceso multidimensional e intertemporal en el cual equidad, competitividad y sostenibilidad se sustentan en principios éticos, culturales, socioeconómicos, ecológicos, institucionales, políticos y técnico-productivos. El desarrollo humano desde la ingeniería se acompaña del desarrollo de la tecnología: en Colombia la ingeniería aporta al desarrollo tecnológico para mejorar la calidad de vida del ser humano (Londoño, 2011).⁶

La salud y el desarrollo

En palabras de Clark (2013), tener buena salud no significa únicamente ausencia de enfermedad, y para que se ejerza el derecho a estar sanos, es imperativo luchar contra la pobreza y la falta de igualdad en todos sus aspectos. Por estas razones, la salud es tan importante en las agendas de desarrollo y agencias como las Naciones Unidas, con su Programa para el Desarrollo (PNUD), la Organización Mundial de la Salud (OMS) y otras, especializadas o no en salud, trabajan por reducir la pobreza, buscar la igualdad de género y alcanzar desarrollo humano sostenible, todo esto unido a mejoría en los niveles de salud de los países.

El Informe de Desarrollo Humano de 1995, centrado en la situación de la mujer, sostiene que únicamente se habla de verdadero desarrollo en el

⁶ Entre muchos aportes, la ingeniería participó en el ferrocarril, las vías terrestres, la ingeniería química, la energía eléctrica y las telecomunicaciones.

momento en que hombres y mujeres tengan las mismas opciones y derechos.⁷ Es fundamental superar las condiciones que restringen el desarrollo humano, como lo son las diferencias de género que existen para acceder a salud, educación, nutrición y trabajo, entre otros.

El estado de salud de las personas no obedece únicamente a sus singularidades anatómicas y fisiológicas, factores como el género, las circunstancias sociales y económicas, la etnia y la raza, el acceso a la salud, la alimentación apropiada, la conducta reproductiva, la utilización de métodos de planificación son elementos que permiten alcanzar un nivel apropiado de salud. De otra parte, la Organización Panamericana de la Salud (OPS) sostiene que habrá igualdad de género cuando mujeres y hombres logren las mismas oportunidades para cuidar su salud, contribuir al perfeccionamiento de la salud colectiva y obtengan beneficios del desarrollo (OPS, 2005).

Tabla 2. Estatura promedio por fecha de nacimiento (en centímetros)

Año de nacimiento	Estatura promedio de hombres	Estatura promedio de mujeres
1910-1914	163,5	150,8
1925-1929	164,7	153,1
1945-1949	167,1	155,6
1960-1964	168,5	157,2
1975-1979	169,7	157,8

Fuente: Caballero, García y Vélez (2011).

Si se considera que los regímenes públicos de protección social se asocian directamente a la participación en la economía productiva, situaciones como la división del trabajo según el género, la distribución inequitativa

⁷ En los años noventa, el PNUD desarrolló el paradigma de desarrollo humano, buscando mayores posibilidades para los individuos de tener una vida digna, larga y saludable y haciendo de ellos el eje de toda voluntad de desarrollo. Desarrollo de, por y para la gente.

de recursos en las familias y la mayor participación en el empleo informal repercuten en las opciones de las mujeres de lograr servicios de salud.

En 1978, la *Declaración de Alma Ata* de la Conferencia Internacional de la OMS sobre Atención Primaria, declaró que conseguir un muy alto nivel de salud es prioridad social de la mayor importancia en el mundo, con el concurso de sectores sociales, económicos y sanitarios. La solución a los problemas de salud requiere estrategias y acciones de carácter transversal.

En la Conferencia de la ONU sobre Desarrollo Sostenible (Río de Janeiro, 2012), se reiteró esto, afirmándose que la salud es estado previo y consecuencia de las tres dimensiones del desarrollo sostenible: económico, social y medioambiental. Igualmente, los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) se concentran en unos tópicos esenciales de referencia para evaluar el avance del desarrollo humano. Contemplan reducción de pobreza y hambre, capacitación a mujeres y niñas, disminución de la incidencia de ciertas enfermedades y mortalidad materno-infantil, mejoramiento del acceso a educación, agua potable e higiene, protección del medio ambiente y establecimiento de alianzas mundiales y sólidas en pro del desarrollo.

La Asamblea General de la ONU aprobó una resolución en diciembre del 2012 en la que recomienda que “debe tenerse en cuenta la posibilidad de incluir la cobertura sanitaria universal en los debates sobre la agenda de desarrollo post-2015 dentro del contexto de los problemas de salud mundiales”. Este concepto debe pensarse como la prestación de servicios preventivos, que además atiendan dolencias crónicas y enfermedades agudas, buscando la forma de garantizar que los afectados accedan a los servicios que requieran para luchar, especialmente, contra las enfermedades no transmisibles (Clark, 2013).

Un sistema de salud, según la OMS, es el conjunto de intervenciones que se hacen con propósitos de salud en una sociedad. Engloba la atención a los individuos y al medio para buscar la promoción, protección, recuperación de la salud, descenso y asistencia en casos de discapacidad irrecuperable, incluyendo los medios, recursos y condiciones necesarios. Igualmente, tiene

que ver con las acciones emprendidas sobre condiciones que se relacionan con salud y que buscan mejorarla, sin importar si se trata de entes estatales, no estatales o privados. Forma parte de la sociedad en la que está el sistema de atención, uno de sus componentes. Además, el sector salud está formado por las instituciones, formalmente organizadas, que trabajan en pro de la salud, con subsectores como el público estatal y no estatal, el privado que tiene interés público y el privado relacionado con el mercado (Ruales, 2004). Otros organismos que tienen que ver con salud se encuentran adscritos a sectores diferentes: saneamiento ambiental, producción de dispositivos e insumos, medicamentos, seguridad alimentaria, seguros, entre otros.

El sistema de salud y el sistema de atención tienen como finalidad primordial promover, según el caso, la mejor salud posible para cada individuo y para toda la población en conjunto. La eficacia social del sistema es el primer indicador de desempeño de salud de las comunidades, con satisfacción personal y social (segundo indicador), lo que implica calidad de atención demostrable en la solución de las necesidades y expectativas del usuario, con valores de equidad, participación social, eficiencia, descentralización, integralidad y solidaridad, recursos y condiciones como liderazgo, información, personal, planta física, tecnología y financiación. Con todas estas características, el sistema de salud cumple funciones de rectoría, aseguramiento, suministro de servicios, compra y financiamiento.

Tabla 3. Algunas causas de muerte en Colombia

Bogotá	Chocó	Sucre	Valle del Cauca
Enfermedades cardíacas isquémicas	Enfermedades cerebro- vasculares	Enfermedades cardíacas isquémicas	Homicidios
Homicidios	Homicidios	Enfermedades cerebro- vasculares	Enfermedades cardíacas isquémicas
Enfermedades cerebro- vasculares	Enfermedades cardíacas isquémicas	Homicidios	Enfermedades cerebro- vasculares

Bogotá	Chocó	Sucre	Valle del Cauca
Enfermedades crónicas del tracto respiratorio	Hipertensión arterial	Insuficiencia cardíaca	Enfermedades crónicas del tracto respiratorio
Diabetes mellitus	Deficiencias nutricionales	Hipertensión arterial	Diabetes mellitus

Fuente: Mayorga (2004).

¿La salud en Colombia? El sistema de salud ha tenido diferentes etapas. El artículo 48 de la Constitución Nacional de 1991 define la seguridad social como un servicio público, obligatorio, prestado con la dirección, coordinación y control del Estado, de acuerdo con principios de eficiencia, universalidad y solidaridad, según lo que establezca la ley. Todas las personas tienen garantizado el forzoso derecho a la seguridad social (Tafur, 2011).

En ese momento existían tres sistemas: el primero, de seguridad social, para trabajadores privados a través del Instituto de Seguros Sociales (ISS) y para los empleados públicos las cajas de previsión, con la intervención del sistema de subsidio familiar de las cajas de compensación, que ofrecían servicio a las familias de los que laboraban en el sector privado, al principio, y que luego cobijo a los empleados públicos. El segundo, privado, constituido por clínicas y seguros que atendían a las personas que pagaban pólizas de medicina prepagada o consulta privada. El tercero, de acceso restringido, el Sistema Nacional de Salud, que ofrecía servicios para el resto de la población.

El Sistema Nacional de Salud contenía en la organización del Ministerio de Salud, una Dirección de Campañas Directas (programas de control y eliminación de malaria, dengue y diferentes enfermedades), una Dirección de Epidemiología (estudio y vigilancia de enfermedades y acciones de promoción y prevención), una Dirección de Salud Ambiental (actividades de prevención y vigilancia de factores ambientales, de alimentos y medicamentos) y una Dirección Médica —programas de atención en salud, materno-infantil, vacunación, entre otros— (Tafur, 2011). En 1993, la Ley

100 creó el Sistema General de Seguridad Social en Salud (SGSSS) con tres componentes: pensiones, riesgos profesionales y salud.⁸

El aseguramiento se entiende como un conjunto de seguros que regula el Estado y financia los aportes de trabajadores y empleadores o contribuciones del Estado. Su finalidad es ofrecer protección a los individuos frente a peligros económicos relacionados con la salud, la vejez y el desempleo. La modulación del sistema la realizan el Ministerio de la Protección Social y el Consejo Nacional de Seguridad Social en Salud (CNSSS), reemplazado por la Comisión de Regulación en Salud (CRES) por la Ley 1122 del 2007. Esta transformación ocurre con las reformas de ajuste en los noventa, según recomendaciones del Banco Mundial, que respaldaban mayor intervención del mercado y del sector privado en las políticas sociales.

Tabla 4. Colombia. Tasas de mortalidad infantil (TMI) departamental, 2005-2011 (porcentaje)

Departamento	2005	2007	2008	2010	2011
Nacional	20,40	19,58	19,17	18,36	17,78
Bogotá, D. C.	14,25	13,91	13,74	13,40	12,88
Caquetá	24,93	23,79	23,22	22,08	21,52
Córdoba	28,18	27,10	26,56	25,48	25,03
Chocó	49,36	47,13	46,05	43,93	42,69
La Guajira	35,21	34,16	33,66	32,67	32,05
Putumayo	22,30	21,51	21,11	20,31	19,82

Fuente: DANE (2013).

La salud empieza a dejar de ser “un favor del Estado” a ser su obligación. Con la implementación de la Ley 100 de 1993 se siguió a un modelo asistencial,

⁸ Los recursos del sistema de salud en Colombia se originan en dos regímenes: contributivo y subsidiado. Este último tiene ingresos del Sistema General de Participaciones, presupuesto nacional, cajas de compensación familiar, utilidades financieras, excedentes de contratación, multas, restituciones y rentas conferidas a salud. Esos recursos se recaudan en el Fondo de Seguridad y Garantía (Fosyga), una cuenta operada por fiducia, reuniendo subcuentas de los regímenes contributivo y subsidiado, la promoción en salud y los riesgos y accidentes de tránsito.

público y centralizado, el SGSSS, lo que representó diferencias importantes en la administración y servicios de salud en la nación. Además, la Constitución Política de 1991 obligó el paso hacia un Estado Social de Derecho, lo cual exigió replantear el modo como se ofrecían ciertos servicios fundamentales que garantizaran los derechos de la población.

El SGSSS se constituye como modelo integral, asentado en un esquema de aseguramiento que posibilita a instituciones públicas y privadas la administración y prestación del servicio de salud de forma eficiente, solidaria y universal. Con la Ley 100, hay un cambio importante en la gerencia y prestación del servicio en el país. Para buscar mayor eficacia, se permitió que entidades públicas y privadas administraran y prestaran el servicio. Teniendo en cuenta funciones y alcance, se clasificaron en: instituciones territoriales de salud, administradoras de planes y beneficios (EAPB), empresas promotoras de salud (EPS), administradoras de riesgos profesionales (ARP), instituciones prestadoras de servicios (IPS) y empresas sociales del Estado (ESE).

Con relación a la financiación de recursos, se definieron dos regímenes: contributivo y subsidiado. Este último tiene ingresos de diferente origen, como el Sistema General de Participaciones, el presupuesto nacional, las cajas de compensación familiar, las utilidades financieras, los excedentes de contratación, multas, restituciones y rentas conferidas a la salud. El régimen contributivo se financia únicamente con aportes de los que trabajan de manera dependiente, quienes los emplean, los independientes y los pensionados, buscando asegurar a los individuos que pueden pagar, a través de las EPS, para lograr el cubrimiento de los servicios. Además, legalmente, se creó la Unidad de Pago por Capitación (UPC), como importe fijo, para unificar el precio del paquete esencial de salud que brinda el sistema. La totalidad de recursos se recaudan en el Fondo de Seguridad y Garantía (Fosyga), una cuenta operada por fiducia, reuniendo subcuentas de los regímenes contributivo y subsidiado, la promoción en salud y los riesgos y accidentes de tránsito.

El desarrollo y la sustentabilidad desde las ciencias administrativas

Algunos de los modelos de desarrollo toman como referencia el crecimiento empresarial, como fuente que permite el empleo y a partir de allí el desarrollo de las personas por contribuir a la generación de ingresos que le permitan al ser humano suplir sus necesidades: salud, educación, vivienda, cultura, entre otros. Sin embargo, esta definición no desglosa el aporte empresarial a los niveles de desigualdad y de inequidad.

La tarea básica de la administración es cumplir actividades con la participación de las personas, tomando el esfuerzo cooperativo como la base fundamental de una sociedad (Chiavenato, 1995). Independientemente de la organización que se administra —empresa, familia, país—, la forma en que se ejerce esta disciplina logra aprovechar los recursos y alcanzar objetivos.

El desarrollo, desde la gestión, se refiere a múltiples relaciones de interdependencia del ciclo y manejo de la estructura, la políticas macroeconómica e industrial, el dinamismo productivo, donde convergen los niveles de productividad con empleo de calidad y derechos para el conjunto de la población económicamente activa, e impacto sobre la igualdad (Cepal, 2012). A juicio de Chomsky (1999), los conceptos de desarrollo y sus indicadores de evaluación son determinados por algunos países que responden a intereses de ciertos actores económicos poderosos, en el marco del modelo económico neoliberal.

Chomsky propone pensar el desarrollo desde lo local y la región, donde se incluya el ser humano y determine la toma de decisiones, que trascienda los indicadores de la Organización Mundial del Comercio (OMC). La libre empresa y el poder político determinan en alto grado la realidad de los países, y de paso las condiciones de vida de sus habitantes. Empero, la educación debe acompañar los cambios de la realidad para contribuir al desarrollo.

Las escuelas teóricas de la gestión incluyen a la empresa como parte de la sociedad; el planteamiento conductual o humanista hace énfasis en el bienestar organizacional, donde el recurso humano es más productivo si se

le da un buen trato y se tiene feliz; el enfoque sistémico analiza el entorno de operación de la empresa, donde el ser humano es un elemento de este sistema que debe adaptarse al modelo y sus necesidades (Chiavenato, 1997). Hasta acá los enfoques de las ciencias administrativas se inclinan por el desarrollo y el progreso, sinónimos de producción y de mercado, mayor cobertura y el reconocimiento por parte de la sociedad: clientes.⁹

Dávila (1997) describe a Colombia como país multirregional con diversas realidades geográficas, con una historia empresarial diferente en cada región y cada sector empresarial. Bushnell (1994) sostiene que los colombianos no aceptaron vincularse como trabajadores a los grandes terrenos españoles, por el contrario, lograron conservar una forma de independencia al vender sus trabajos y laborar como artesanos, comercializando como el gran propietario de terrenos.

En el segundo decenio del siglo XX fue evidente el crecimiento de la industria colombiana, liderada principalmente por los sectores textil, alimentos, cerámicas, tabaco, cervecería y gaseosas; en los años setenta se consolidaron los grupos empresariales con fuerte poder político. Para Sichar, Cabrera *et al.* (2002), la concentración de poder económico en las élites corporativas aumentó en el periodo de 1960 al 2000, donde se triplicó la brecha entre ricos y pobres. En el mundo algunas organizaciones empresariales logran manejar capitales superiores al PIB de algunos países, y consolidan un poder de negociación superior que deja por fuera a los pequeños productores y sus oportunidades de crecimiento. En tal sentido, las iniciativas de comercio justo buscan que todos los productores tengan comercio en condiciones favorables para mejorar la calidad de vida de sus países.

El modelo de comercio tradicional contribuye a concentrar el ingreso y deja por fuera a millones de familias en la venta de productos frutos del agro,

⁹ En Colombia hay casos que permiten confirmar que se persigue la eficiencia sin tregua. La legislación para empresas que deforestan incluye reforestar, pero no el reconocimiento de las realidades de los ecosistemas.

sin desarrollo industrial que les permita ser competitivos y se someten a la fijación externa de precios (Sichar *et al.*, 2000); ello implica marginar a los campesinos y pequeños productores y alejarlos del uso racional de recursos (Ospina, 2013). Se puede preguntar con Weber (2004), ¿es Colombia un país donde las decisiones de política no atienden el bien común? No hay duda de que la influencia de las drogas y el narcotráfico permeó el tejido empresarial y la clase política, como es el caso de la parapolítica (Bushnell, 2012).

Cómo se entiende desarrollo humano hoy

*Parece que a este nuestro pueblo lo ha invadido
la irremediable cobardía de no abrir los ojos.*

Jorge Eliécer Gaitán

El país parece haber entrado en la modernidad dando tumbos: el café ya no es el producto estrella, porque no se tecnificó, la minería genera recursos pero destruye el medio ambiente, la industrialización no se consolida aún, solo una ciudad tiene medios eficientes de transporte que incluyen metro. La capital del país —muy lejos de los puertos para ser competitiva— recibe personas de todo el territorio que huyen de la violencia del conflicto, el país no tiene todavía la estructura de vías férreas, fluviales y viales para integrarse al mundo de manera decisiva, al ritmo de los tratados de libre comercio que se han firmado en el siglo XXI, y el costo de la guerra le quitan recursos al sistema educativo y de salud, que ocupa los últimos lugares, según las mediciones de los países desarrollados.

Al mismo tiempo, el narcotráfico y los políticos se aliaron, se desmovilizaron las autodefensas y quedaron sus reductos llamados bandas criminales (Bacrim). El escándalo de la parapolítica llevó a la cárcel hasta a los familiares de un presidente; casi el 15% de la población ha sido desplazada por la guerra (Grupo de Memoria Histórica [GMH], 2013); se han robado más de seis millones de hectáreas (Reyes Posada, 2009); la percepción de la corrupción

es alta; el costo de combatir el narcotráfico parece inútil, porque el negocio se desplazó a otros países del área; la institucionalidad se cambió para permitir la reelección presidencial y se cree que al firmar un documento con un grupo alzado en armas se puede iniciar la consolidación de la paz. La tabla 5 muestra la incidencia de la pobreza según el índice multidimensional 1997-2010.

El ejercicio de imaginar la población mundial como cien personas, muestra que 70 seres humanos son de raza negra y 61 están en Asia. Además, 14 personas no saben leer, 93 no tienen computador, solo una tiene educación superior, 50 sufren hambre de manera permanente, 20 están desnutridos y una muere de inanición, 15 tienen sobrepeso y 48 no pueden hablar y actuar según sus creencias por temor a prisión, tortura o muerte. Respecto de los recursos, 20% de la población consume el 80% de la energía.¹⁰ Para algunos hay relación entre los niveles crecientes de conflicto, terrorismo y los regímenes derribados en Oriente Medio y el norte de África, la violencia política en el este de África y el aumento de la inestabilidad mundial.¹¹

Tabla 5. Incidencia de la pobreza según Índice de Pobreza Multidimensional. Colombia, 1997-2010

	1997	2003	2008	2010
Total nacional	60,4	49,2	34,7	30,4
Urbano	50,7	39,8	26,9	23,5
Rural	86,0	76,8	59,6	53,1

Fuente: Departamento Nacional de Planeación (2011).

¹⁰ Ver otros indicadores que reducen la población mundial a 100 personas en www.toby-ng.com/graphic-design/the-world-of-100/.

¹¹ Ver los informes completos en <http://maplecroft.com/portfolio/new-analysis/categories/global-risks-forecast/>.

No se han puesto en marcha en Colombia opciones diferentes al modelo que propende a la disciplina fiscal y monetaria, pregona la orientación hacia el sector externo, busca reducir los salarios para aumentar la competitividad, minimiza la participación del Estado en la economía, liberaliza los mercados financieros y busca la inversión extranjera (Rendón y Cardona, 2005). Sin embargo, la Iglesia 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.

La riqueza mundial crece en términos absolutos, pero también aumentan las desigualdades; algunos grupos gozan de un tipo de *superdesarrollo* derrochador y consumista, que contrasta con la persistente miseria deshumanizadora. A ello se suman corrupción e 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 (Benedicto XVI, 2009).

Tabla 6. Resumen de la desnutrición en Colombia

Región	Desnutrición global (%)	Sobrepeso u obesidad (%)
Amazonía y Orinoquía	3,6	4,3
Atlántica	4,9	4,7
Central	2,8	4,5
Oriental	2,9	4,9
Pacífica	3,2	6,4
Bogotá	2,9	6,4

Fuente: Universidad de los Andes (2012).

El desarrollo económico se basó en la industrialización que impulsó el crecimiento, pero con efectos nocivos como los monopolios, la protección excesiva, corrupción y, en palabras de hoy, ineficiencia y contaminación. La distribución de los beneficios económicos es desigual y se acompañó en estos años de un Estado ineficiente, que no se modernizó para garantizar la

consolidación de la democracia y por ello, entre muchas razones, para muchos perdió legitimidad y viabilidad. Las decisiones económicas se tomaron de manera separada de otros enfoques (Bejarano, 2002). Colombia es de los pocos países que no ejecutaron una estrategia de largo plazo para lograr crecimiento con equidad, equilibrado. ¿El agro o la industria?, descentralizado —no todo municipio debe preguntar a Bogotá por sus decisiones cotidianas— y que consolidará la democratización de las decisiones económicas; ¿se hicieron consultas para privatizar las empresas públicas?

Tabla 7. Colombia, balanza comercial anual 1980 - 2014 provisional (millones de dólares FOB)

Años	Exportaciones	Importaciones	Balanza
1980	3945	4152	-207
1985	3552	3714	-162
1990	6765	5149	1616
1995	10.201	12.952	-2751
2000	13.158	10.998	2160
2005	21.190	19.799	1392
2010	39.713	38.154	1559
2011	56.915	51.556	5358
2012	60.125	56.102	4023
2013	58.822	56.620	2202
2014 provisional	13.488	14.079	-591

Fuente: DANE (2014).

El desarrollo involucra, además de la satisfacción de las necesidades materiales, mejoras cualitativas en la calidad de vida y el despliegue de las potencialidades humanas. Los logros de las naciones en educación, salud y disponibilidad de recursos para ofrecer a sus habitantes un nivel de vida digno. Según las mediciones del PNUD, Colombia tiene un alto desarrollo humano. El país ocupa el puesto 91 entre 186, por debajo de Chile, Argentina, Uruguay y Cuba. Sin embargo, con estos enfoques no logra mejorar los

niveles de desigualdad, por ello figura entre los diez países más desiguales, en compañía de Haití y Angola.

La ingeniería piensa hoy el desarrollo humano

La evolución de la tecnología no siempre es apropiada para el desarrollo humano. Aunque las innovaciones tecnológicas pueden elevar de modo directo las capacidades humanas y contribuir al crecimiento económico, sus consecuencias incluyen afectaciones al contexto y a las tradiciones locales técnicas y culturales (Pérez-Foguet *et al.*, 2004). En la figura 1 puede verse una desagregación del concepto de desarrollo humano desde la ingeniería (Salas-Bourgoin, 2014).

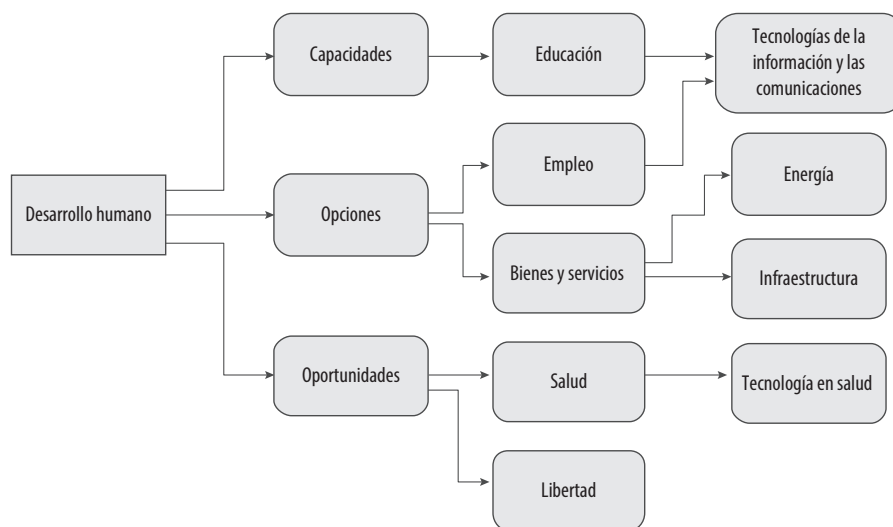


Figura 1. Concepto de desarrollo humano, componentes desde la ingeniería

Fuente: Salas-Bourgoin (2014).

Las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) han impactado en la sociedad como un todo: la educación, la salud, la economía, el comercio, la cultura y la política, entre otros (figuras 2 y 3). ¿Qué tanto contribuye esto al desarrollo humano?

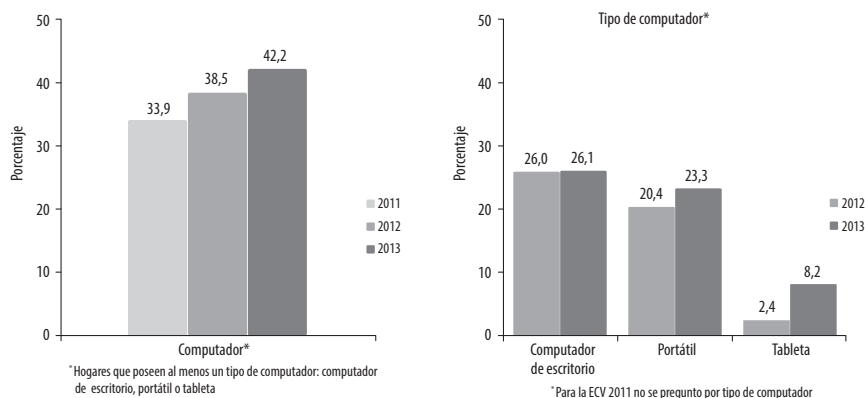


Figura 2. Bienes y servicios, computador

Fuente: DANE (2013).

Las condiciones de la población han mejorado cuando el uso ha sido adecuado, es el caso de la brecha digital entre países.

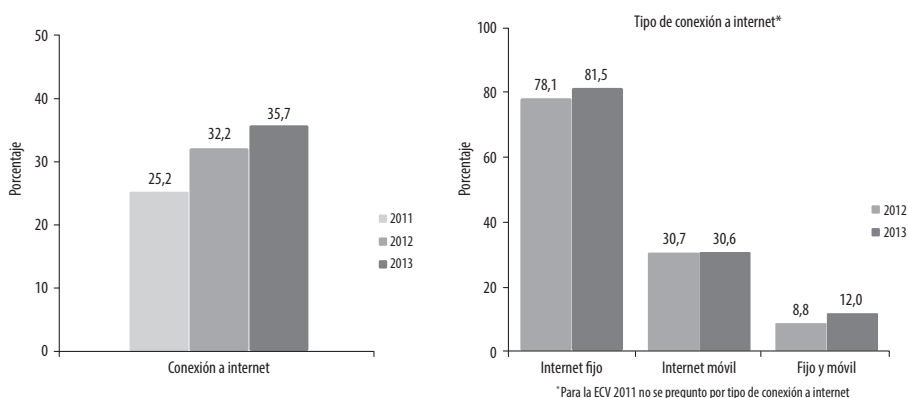


Figura 3. Bienes y servicios, internet

Fuente: DANE (2013).

Estos bienes y servicios aumentan la calidad de vida de las personas (figura 4). No obstante, el aprovechamiento de las TIC, expresado en redes sociales, correo electrónico, educación y entretenimiento, entre otros (DANE,

2013), puede ser desviado y afectar el desarrollo humano. No es fácil explicar que la calidad de vida se afecta por el *ciberbullying*, las amenazas, acosos y pornografía con menores, entre otros.

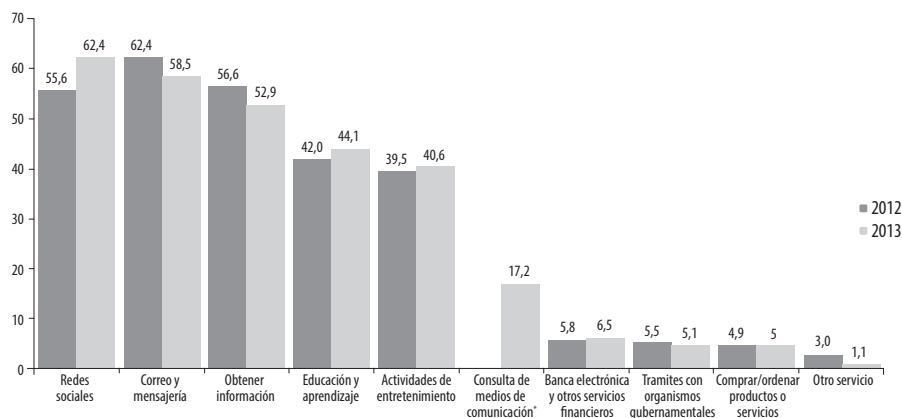


Figura 4. Actividades TIC en Colombia

* Esta opción no se preguntó para ECV 2012.

Fuente: DANE ECV 2012 – ECV 2013. Datos expandidos con proyecciones de población, con base en los resultados del Censo 2005.

Colombia no es el país que más invierte en TIC para avanzar más rápido en la mejora de calidad de vida, la reducción de la pobreza y el aumento de la eficiencia y de la competitividad. Por razones económicas, al menos, la brecha digital se mantiene en los diferentes niveles socioeconómicos porque la prestación de los servicios es más difícil en zonas vulnerables¹² (Ramírez y Gutiérrez, 2008).

El sistema energético contribuye al desarrollo humano (figura 5). La falta de acceso a fuentes de energía afecta el acceso a las oportunidades de las personas para lograr una vida digna. Por el contrario, acceder a los

¹² La infraestructura se sustenta en lo básico para resolver necesidades como el abastecimiento de agua, el saneamiento, las vías y la comunicación. La infraestructura productiva incluye puertos, carreteras, aeropuertos y desarrollos en telecomunicaciones, con impacto en las localidades y regiones (Pérez-Foguet *et al.*, 2004).

servicios energéticos aumenta la productividad y el crecimiento económico para contribuir a lograr mejores niveles de calidad de vida (Velo, 2006).

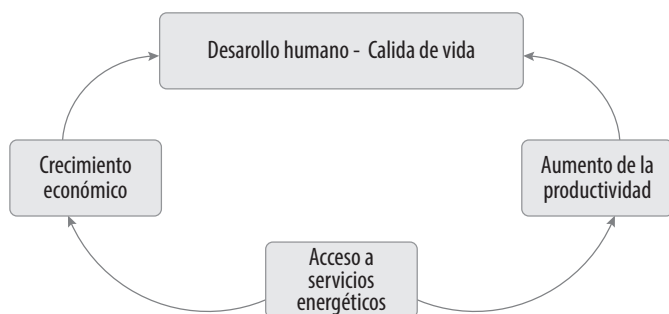


Figura 5. Relación entre energía y desarrollo

Fuente: Velo (2006).

La energía enlaza varios ámbitos del desarrollo humano: en la agricultura, incrementa la productividad debido a las nuevas fuentes y el aprovechamiento de la infraestructura para riego y cosecha; en la salud, provee la infraestructura sanitaria, aunque es evidente la contaminación generada por las fuentes de energía, lo que ha obligado a la búsqueda de bioenergías y fuentes hidroeléctricas (Velo, 2006). La ingeniería trabaja hoy en el desarrollo de sistemas inteligentes, dispositivos electrónicos para toma de exámenes médicos y telemedicina, entre otros, para mejorar los niveles de desarrollo humano.¹³

La salud y el desarrollo hoy

Como ya se mencionó, ejercer el derecho a estar sanos requiere luchar contra la pobreza y la falta de igualdad (Clark, 2013) y estas razones justifican la

¹³ El Ministerio de Protección Social en Colombia define las tecnologías en salud como “el conjunto de medios técnicos y de procedimientos puestos a disposición por la ciencia, la investigación y los operadores del sector salud para sus elecciones de prevención, diagnóstico, tratamiento y rehabilitación” (Comisión de Regulación de Comunicaciones, 2010).

inclusión de la salud en las agendas de desarrollo —caso del PNUD y la OMS, entre otros—, junto con la reducción de la pobreza y la inequidad de género.

La Asamblea General de la ONU aprobó una resolución en diciembre del 2012 en la que recomienda que “debe tenerse en cuenta la posibilidad de incluir la cobertura sanitaria universal en los debates sobre la agenda de desarrollo post-2015 dentro del contexto de los problemas de salud mundiales”. Es un concepto que debe pensarse como la prestación de servicios preventivos, crónicos y enfermedades agudas, y garantizar acceso a los servicios para luchar contra las enfermedades no transmisibles (Clark, 2013).¹⁴

Algunos reconocen avances del SGSSS: mayor cobertura —entre el 92 y el 96% de la población colombiana tiene aseguramiento en salud—; protección financiera de las familias de cara al riesgo, debido a que la inversión de bolsillo del 44% del gasto total en salud en 1993, pasó al 14% en el 2011; mejor acceso a servicios de salud, sobre todo de las personas que habitan sectores rurales; incremento en el gasto en salud y el logro de unificar el Plan Obligatorio de Salud entre los dos regímenes.

A pesar de los adelantos en cobertura de afiliación al SGSSS, es deficiente la prevención y hay que buscar el fortalecimiento de programas de salud pública, así como sistemas de información con calidad y oportunidad y el mejoramiento del acceso real y efectivo a los servicios de salud, siendo todos retos que es necesario afrontar para progresar hacia el logro de los Objetivos Desarrollo del Milenio. Según la clasificación mundial de sistemas de salud basada en la

¹⁴ Un sistema de salud, según la OMS, hace intervenciones con propósitos de salud en una sociedad. Engloba la atención a los individuos y al medio para buscar la promoción, la protección y la recuperación de la salud, el descenso y la asistencia en casos de discapacidad irrecuperable, incluyendo los medios, los recursos y las condiciones necesarias. Tiene que ver con las acciones emprendidas sobre condiciones que se relacionan con salud y que buscan mejorarla, sin importar si se trata de entes estatales, no estatales o privados. El sector salud está formado por las instituciones, formalmente organizadas, que trabajan en pro de la salud, con subsectores como el público estatal y no estatal, el privado que tiene interés público y el privado que relacionado con el mercado (Ruales, 2004). Otros organismos que tienen que ver con salud se encuentran adscritos a sectores diferentes: saneamiento ambiental, producción de dispositivos e insumos, medicamentos, seguridad alimentaria, seguros, entre otros (ver www.americalatinagenera.org).

eficiencia, efectuada por Bloomberg en el 2013, Colombia alcanzó el puesto 42 entre los 48 países que participaron, obteniendo un puntaje de eficiencia de 32,2. El país que ocupó el primer lugar obtuvo un puntaje de 96,2.

Los indicadores de PNUD

La esperanza de vida al nacer en Colombia es de 73,9 años, los años promedio de escolaridad, 7,3, los años esperados de escolaridad, 13,6, y el Ingreso Nacional Bruto per cápita, US \$ 8711.

El país ocupa el puesto 88 en el índice de desigualdad de género, tiene una tasa de mortalidad materna de 92 muertos por cada 100 000 nacidos vivos, tasa de fecundidad de adolescentes de 68,1 nacimientos por cada 1000 mujeres de 15 a 19 años, y 13,6 mujeres en escaños en el Parlamento.¹⁵

En 2010 Colombia tuvo al 5,4% de la población en condiciones de pobreza multidimensional (porcentaje de la población sujeta a condiciones de pobreza multidimensional ajustado por la intensidad de las carencias), equivalente a 2,5 millones de personas. El 6,4% de población está en riesgo de sufrir pobreza, 1,1 millones de personas están en situación de pobreza extrema y 8,2% de la población está bajo la línea de pobreza de ingresos (PNUD, 2013).

De acuerdo con la evaluación realizada por la Defensoría del Pueblo en el 2009, el Índice de Satisfacción de Usuarios de Salud (ISUS) fue de 66,21, con deterioro en cuanto a libre escogencia, oportunidad y percepción. En el

¹⁵ Las mujeres se incorporaron al mercado laboral en el periodo entre las dos guerras mundiales, en los países industrializados. Empero, se ven afectadas en mayor grado por la precariedad laboral originada por la reducción de costos de la empresa y su carrera por mantenerse en condiciones de competitividad. En Latinoamérica, esta tendencia se exacerbó después de los noventa con la implementación de las políticas neoliberales y, sin importar que las mujeres tengan mayores niveles de formación que los hombres, se desempeñan en labores precarias, baja productividad y exigua remuneración (Burgardt, Izura y Sancho, 2011).

estudio titulado *La tutela y el derecho a la salud*, de la Defensoría del Pueblo, después del derecho de petición, el derecho a la salud es el que más acciones de tutela presenta en el país, con 26,94% en el 2012. Las 114 313 acciones que reclamaban algún tipo de servicio, son la segunda cifra más alta después de las presentadas en 2008. El sistema ha perdido legitimidad y, si no es legítimo, su sostenibilidad se hace muy difícil (Osorio, 2013).

Guerrero *et al.* (2011) afirman que hay muchas dificultades agravadas por la informalidad del mercado laboral. Buena parte de la población que por su economía debería estar afiliada al régimen contributivo, todavía no lo está.

La gestión y el desarrollo

Stiglitz y Charton (2005) consideran que el comercio justo, en medio del enjambre de tratados de libre comercio, puede ser una alternativa positiva para el desarrollo de un país, sustentado en las empresas. Empero, el comercio justo es deseable, pero no suficiente, porque se debe acompañar de la identificación de las fortalezas del país para mejorar la capacidad negociadora. De parte de la empresa, hoy se analiza el impacto del salario justo a trabajadores, el uso de parte de los beneficios de la empresa para resolver las necesidades básicas de las comunidades (sanidad, educación, vivienda, formación laboral y relaciones a largo plazo entre las partes, en condiciones que permitan ser más competitivos), la asociatividad y el cooperativismo, la eliminación de la explotación infantil, la promoción de la educación, la equidad de género y la protección al medio ambiente.¹⁶

¹⁶ Peter Drucker (1993) sostiene que las empresas deben incluir el conocimiento como el nuevo factor generador de riqueza. Anteriormente se trabajaba con los elementos de tierra, capital y trabajo, pero Drucker explica que la velocidad de la sociedad moderna, las nuevas exigencias y la capacidad de satisfacer sus necesidades, las mejoras en la formación de la población global, llevan a que se desarrollen elementos que evolucionan rápidamente, y las empresas deben tener esta capacidad de responder.

Colombia tiene 21,3 millones de ocupados y 2,1 millones de desocupados. 42% son trabajadores por cuenta propia, 38,5% son obreros o empleados particulares, 4,6% son trabajadores sin remuneración, 4,3% son empleadores, 3,8% son obreros o empleados del gobierno y 3,3% son empleadas domésticas. El 40,1% de la población ocupada está en Bogotá (DANE, 2014).

Hoy Colombia tiene una ley de emprendimiento que prevé apoyo estatal para crear empresa y considerar al empresario como alguien digno de consideración.¹⁷ También se promueven la economía solidaria y el cooperativismo.¹⁸ La economía solidaria reconoce al ciudadano como un sujeto social, que tiene la capacidad de controlar el presente y definir futuros posibles, en cooperación con los otros, y buscar recursos a partir de visiones y labores compartidas (Villar, 2001). Otra posibilidad está en los negocios inclusivos, que perciben la pobreza como oportunidad de mejorar las condiciones y enfocan las propuestas de negocio hacia el mejoramiento de las condiciones de la población; pretenden integrar a las comunidades de bajos ingresos como consumidores, proveedores o distribuidores (Jongh, 2008).

Si las empresas son más competitivas, su contribución al desarrollo humano puede ser más significativa. Porter (1982) define competitividad como la capacidad de la empresa de brindar mayor satisfacción a los clientes, con efectos de prosperidad en los ciudadanos. En este sentido, Colombia ocupa el puesto 69 entre 134 países (World Economic Forum [WEF], 2013). Otra forma de contribuir al desarrollo es la responsabilidad social empresarial, la cual

¹⁷ Global Entrepreneurship Monitor (GEM) es una investigación que se hace en coordinación en setenta países (2013) y que permite identificar datos, conclusiones y recomendaciones sobre la dinámica empresarial.

¹⁸ Este sector está conformado por entidades como: asociaciones mutuales, fondos de empleados, instituciones auxiliares de la economía solidaria, cooperativas, precooperativas, administraciones públicas cooperativas, cooperativas de trabajo asociado, entre otras (Superintendencia de la Economía Solidaria).

pretende que las organizaciones, de forma voluntaria, reconozcan el impacto de sus acciones en el entorno y las personas, y lo minimicen (Regil, citado en Díaz, 2013). Sin embargo, en muchos casos las iniciativas no pasan de la publicidad, porque las empresas aceptan el compromiso, pero no cumplen con sus grupos de interés (*stakeholders*).

La contribución de la empresa a la corrupción no es menor. En el 2010, una empresa pagó en promedio un 12,91% de comisión por obtener un contrato en procesos de contratación pública (Díaz, 2013, según cifras del Informe de Transparencia Internacional, 2012).

Barrios (1996) considera que las empresas pueden contribuir a la sostenibilidad participando en la eficiencia del sistema económico, administrando personal con equidad en la distribución de los ingresos, mediante salarios dignos y respeto de la dignidad de la persona. Además, cumpliendo sus responsabilidades legales.

El desarrollo: retos y prospectiva

*Con la guerra aumentan las propiedades
de los hacendados, aumenta la miseria de
los miserables, aumentan los discursos del
general, y crece el silencio de los hombres.*

Bertolt Brecht

Vistos los magros resultados sociales del Consenso de Washington, en el Foro de Barcelona, celebrado en el 2004, se debatieron propuestas de crecimiento y desarrollo. Por supuesto, no se expresan dudas de que el mercado puede regular la relación entre dar y recibir entre iguales. Sin embargo, respecto al Estado, se sugiere revisar las condiciones propias de cada nación para proponer formas óptimas de funcionamiento que incluyan políticas económicas y políticas sostenibles, acordes con sus particularidades. La globalización ha tenido desarrollos asimétricos, puesto que ha privilegiado lo económico

por sobre lo político. Se reivindica entonces el trabajo digno como factor de integración social que requiere la protección de los derechos colectivos. En suma, se propone un camino que aborde los temas económicos, sin separarse de lo político; por ejemplo, los temas ambientales, el crecimiento urbano y el trabajo digno (Rendón, Nieto y Ángel, 2005).

Los países en vías de desarrollo son más vulnerables a los nuevos problemas: aumento de la temperatura del agua, cambio climático, calidad del agua, aumento del nivel del mar y menor disponibilidad de agua.¹⁹ Otro aspecto crítico es el deterioro de las condiciones laborales para favorecer más contratación de personas en las empresas; se podrían analizar las condiciones en las cuales se generan los nuevos empleos. ¿Es trabajo elegido en condiciones de libertad?, ¿permite la asociación de los trabajadores?, ¿permite satisfacer las necesidades de las familias y escolarizar a los hijos?, ¿deja espacio para reencontrarse con las propias raíces en el ámbito personal, familiar y espiritual?, ¿asegura una condición digna a los trabajadores que llegan a la jubilación? (Benedicto XVI, 2009).

Colombia es el único país de América que tiene un conflicto armado interno.²⁰ Fedesarrollo (2014) recoge en dos grandes grupos, la clasificación de los perjuicios generados por el conflicto armado: efectos directos y efectos indirectos. Los costos directos del conflicto incluyen los daños en infraestructura, las pérdidas por extorsiones y robo de ganado y el gasto en seguridad. Se pierde infraestructura como puentes, oleoductos, vías férreas, redes eléctricas y de comunicación. Entre 1999 y el 2003 esto costó alrededor

¹⁹ Ver los informes del Banco Mundial en www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/Feature%20Story/SDN/Water/thirty-energy-spanish.png

²⁰ A juicio de Kalmanovitz (2011), Colombia parece tener un Estado no muy sólido, excluyente y donde persisten la insurgencia y organizaciones armadas paraestatales. Con un pie de fuerza de más de 450.000 hombres, el Estado gasta en la seguridad casi la cuarta parte de sus ingresos. Además, el sector privado debe asumir gastos de vigilancia, carros blindados, escoltas y asesoría. Por supuesto, la inseguridad no solo incluye insurgencia, sino también crimen organizado y criminalidad común. Los países de la región gastan en esos rubros la quinta parte de los colombianos.

del 5% del PIB de estos sectores; en tanto que las pérdidas agrupadas por extorsiones y robo de ganado pueden ascender al 10% del PIB agropecuario en el 2003.

El gasto público promedio en rubros de defensa y seguridad ha sido alrededor de 4,5% del PIB, mientras que en países de la región con niveles similares de criminalidad, pero sin conflicto armado, el gasto es aproximadamente de 2% del PIB. Los costos indirectos del conflicto incluyen el impacto en la seguridad de las decisiones de inversión de los agentes; los efectos del narcotráfico y el desplazamiento forzoso en la producción de las tierras; y los efectos de ese desplazamiento en la concentración de la tierra.²¹

El cambio climático es un buen recordatorio de que el crecimiento *per se* no hace mejores sociedades. En el siglo XXI, legos y expertos se preguntan por la naturaleza de los recursos de la tierra y su duración. Al llegar el planeta a 7000 millones de habitantes, el sistema capitalista genera beneficios que, inherentes a su naturaleza, se reparten de manera desigual: los más ricos acumulan riqueza inimaginable, mientras que en los países subdesarrollados se viven la pobreza y la desigualdad de maneras dramáticas. De un lado, los países del norte desperdician agua, mientras que el 35% de la población no conoce un sanitario. Unos pocos son obesos y muchos mueren de hambre.

Colombia sustenta hoy el crecimiento y el desarrollo en los recursos mineros. Sin embargo, el manejo de esta bonanza ha tenido 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

²¹ Las consecuencias del conflicto incluyen el aumento de la violencia homicida, secuestros y pérdidas de infraestructura. Además, afecta la acumulación de capital humano, el mercado laboral, los ingresos, el capital social, la calidad de vida y menor participación en el proceso democrático. Las consecuencias no monetarias afectan aspectos de salud (morbilidad y mortalidad). Las masacres no tienen en cuenta la edad o el sexo de las víctimas, y responden a una lógica de los grupos armados como medio para implantar su hegemonía. Se podría abordar la violencia y sus orígenes: los grupos armados, actividades ilegales, ineficiencia de la justicia y las interacciones entre ellas (Sánchez, 2007).

sector de servicios.²² Ello 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 formas de medición del desarrollo experimentaron cambios, motivados por la necesidad de incluir visiones no solo económicas. Amartya Sen (1985, 2007), conciencia moral de los economistas, sugiere incluir formas de medición que complementen los tradicionales indicadores cuantitativos.²³ Se intenta superar la concepción clásica del crecimiento, entendido como acumulación de factores de producción como el capital y el trabajo, que supone más crecimiento material. Trasciende además el papel del capital humano, pues la mano de obra se puede capacitar y no tendría rendimientos decrecientes. Se supone que se mantendrían mayores niveles de productividad.

Podría decirse que esta es una opción que involucra a los seres humanos como partícipes del desarrollo, que encuentra en los espacios locales —no solo físicos— posibilidades de desarrollo. Organismos como las Naciones Unidas, las ONG y la Academia, entre muchos otros, hacen propuestas sobre

²² Entre 1975 y el 2012, Colombia experimentó un proceso de desindustrialización: el valor agregado industrial descendió desde cerca del 23% del PIB hace treinta años, al 15% hace diez años, y a un valor proyectado entre 9 y 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 2020 (Clavijo, Fandiño y Vera, 2013).

²³ Amartya Sen destacó la importancia de contar con indicadores para medir los cambios en una sociedad, las percepciones, qué más hacer y las demandas que deben formular el Gobierno y otros entes responsables. Por ello se usan indicadores —promedios o compuestos— que muestran logro o déficit, para comparar los niveles de logro y en relación con máximos establecidos. Los déficits tienen la ventaja de que los malos resultados pueden incentivar el logro de mejores niveles de adecuación, aceptabilidad o viabilidad. Los indicadores alternativos de desarrollo pueden ser del lado del PIB y aquellos que los sustituyen o complementan (Desai, Sen y Boltvinik, 1998).

estas ideas y a esta definición añaden la libertad para elegir la vida que cada persona quiera vivir y propuestas políticas, sociales y culturales.

El profesor Albert O. Hirschman (1915-2012) vivió en Colombia por cuatro años y propuso una estrategia para el desarrollo, a partir de la idea de que las grandes teorías eran de poca utilidad y que el subdesarrollo era un asunto complejo, relacionado con recursos, pero ante todo con oportunidades. Por tanto, hay a su juicio un reto: encontrar y cambiar las causas endógenas de la pobreza y del subdesarrollo, empezando con las habilidades, actitudes, expectativas y creencias de sus ciudadanos. Los ciudadanos son, ¿deben ser?, los protagonistas de sus propias historias de desarrollo y no meros receptores de políticas diseñadas por expertos (Hurtado, 2014).

La construcción de propuestas de desarrollo económico que recojan los datos cuantitativos y otros aportes interdisciplinarios, ha de hacerse a partir de postulados que superen las visiones individuales —el consumidor, el empresario, el Estado—. La política que atañe a cada ciudadano, no puede separarse de la economía (Bejarano, 2002). Seguramente, las nuevas propuestas de desarrollo humano sustentable incluirán que la gente pobre lleve a cabo acciones que le ayuden a construir un mejor futuro (Flores y Barrera, 2003).

A manera de conclusión

Las condiciones actuales de la Tierra han sido resultado del avance, ¿progreso?, y el consumismo. Las acciones humanas han generado un deterioro del ecosistema tal que hace peligrar la supervivencia y el aseguramiento de una vida digna. Esta es una invitación para redefinir conceptos, paradigmas y formas de actuar en el planeta; es también un llamado para pensar en las generaciones venideras y sus demandas de recursos. La capacidad creativa de la comunidad académica debe sumarse a los trabajos de los organismos internacionales y la sociedad, con el propósito de pensar estrategias de desarrollo incluyentes. El impacto de la humanidad ha de ser más amigable con el ambiente, con beneficios para todos a partir de las tecnologías basadas

la educación y la investigación. El progreso material debe acompañarse de tolerancia y respeto por las diferencias, la compasión.

Referencias

- Banco de la República (2014). *Exportaciones totales en millones de dólares FOB*. Bogotá: Banco de la República.
- Barrios de Caputo, H. (1996). Desarrollo sostenible y ecoeficiencia para enfrentar el siglo XXI. *Revista Gestión*. Barranquilla: Universidad del Norte.
- Bejarano, J. (2002). Teorías y modelos de desarrollo. *Papel Político*, 14, 25-36.
- Benedicto XVI (2009). *Caritas in veritates*. El Vaticano: Editrice El Vaticano.
- Bury, J. (1932). *The idea of progress: An inquiry into its origin*. Nueva York: MacMillan.
- Bushnell, D. (1994). *Colombia. Una nación a pesar de sí misma*. Bogotá: Planeta.
- Clark H. (2013) Por qué la salud es importante para el desarrollo humano. *Diabetes Voice*, 58 (2).
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal) (2012). *Cambio estructural para la igualdad. Una visión integrada del desarrollo*. Recuperado de http://www.cepal.org/pses34/noticias/documentosdetrabajo/4/47424/2012-ses-34-cambio_estructural.pdf
- Comisión de Regulación de Comunicaciones (CRC) (2010). *Análisis del sector TIC en Colombia: evolución y desafíos*. Bogotá: CRC.
- Chiavenato, I. (1995). *Introducción a la teoría general de la Administración*. Bogotá: McGraw-Hill.
- Chomsky, N. (1999). *El beneficio es lo que cuenta, neoliberalismo y orden global*. Barcelona: Crítica.
- Dávila, L. (1997). *Historia empresarial de Colombia: estudios, problemas y perspectivas*. Bogotá: Universidad de Los Andes, Facultad de Administración.
- Darwin, C. (1859). *On the origin of species*. Londres: John Murray.
- Dawkins, R. (1990). *El gen egoísta*. Barcelona: Salvat.

- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2013). *ECV 2011 ECV 2012- ECV 2013*. Recuperado de www.dane.gov.co.
- Departamento Nacional de Planeación (2011). *Bases del Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014. Prosperidad para todos*. Bogotá: DNP.
- Díaz, N. (2013). Responsabilidad social empresarial como expresión de avance del conocimiento del hombre desde la cultura organizacional. *Revista Cuadernos Latinoamericanos de Administración*, 9 (16). Bogotá: Universidad el Bosque.
- Drucker, P. (1994) *La sociedad post capitalista*. Bogotá: Norma.
- Escribano, G. (2001). *Teorías del desarrollo económico*. Barcelona: ND.
- Gillespie, A. (2001). *The illusion of progress*. Londres: Earthscan Publications.
- Gómez Buendía, H. (2000). *El lío de Colombia. ¿Por qué no logramos salir de la crisis?* Bogotá: Tercer Mundo.
- Grupo de Memoria Histórica (2013). *¡Basta ya!* Bogotá: Centro de Memoria Histórica.
- Grupo Interdisciplinario de Desarrollo Humano de la Universidad de La Salle. (2008). El Desarrollo Humano Integral y Sustentable (DHIS): Una lectura desde las áreas del conocimiento en la universidad de La Salle. *Revista Universidad de La Salle*, 12-35.
- Guerrero R., Gallego A., Becerril-Montekio V. y Vásquez, J. (2011). Sistema de salud de Colombia. *Salud Pública de México*, 53 (Supl. 2), s144-s155.
- Informe de Unicef sobre el Coeficiente Gini. Recuperado de http://www.unicef.org/socialpolicy/files/Desigualdad_Global.pdf
- Koolhaas, R. (1997). *La ciudad genérica*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Londoño, R. (2011). Aportes y perspectivas de la ingeniería en el desarrollo humano en Colombia, en el devenir de los últimos 200 años. *Revista Épsilon*, 16, 11-30.
- Llinás, R. (2003). *El cerebro y el mito del Yo*. Bogotá: Norma.
- Maddaloni, D. (2013). *La ilusión del progreso*. Madrid: Planeta.
- Monod, J. (1981). *El azar y la necesidad*. Barcelona: Tusquets.
- Moreno, F. y Hurtado, F. (2010). Ingeniería solidaria en un mundo en crisis. *Tecnología y Sociedad*.
- Nisbet, R. (1980). *History of the idea of progress*. Nueva York: Basic Books.

- Ocampo, J. A. (2008). Hirschman, la industrialización y la teoría del desarrollo. *Desarrollo y Sociedad*, 62, 41-65.
- Osorio M. (Coord.) (2013). *Informe anual. Perspectivas del sistema de salud colombiano. Programa “Así Vamos en Salud”*.
- Ospina W. (2013). *Pa que se acabe la vaina*. Bogotá: Planeta.
- Pereira, F. (2007). La evolución del espíritu empresarial como campo del conocimiento. Hacia una visión sistémica y humanista. *Revista Cuadernos de Administración*, 34. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Pérez-Foguet, A., Morales, M., Saz-Carranza, A., Boni-Aristizabal, A. y López, L. (2004). *Cooperación internacional, desarrollo e ingeniería*. Barcelona: Associació Catalana d'Enginyeria Sense Fronteres.
- Piketti T. (2014). *Capital in the twenty-first century*. Cambridge-Londres: Harvard University Press.
- Porter, M. (1982). *Estrategia competitiva*. México D. F.: The Free Press.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2013). *Informe sobre desarrollo humano 2013. El ascenso del sur. Progreso humano en un mundo diverso*. Nueva York: PNUD.
- Ramírez, I. y Gutiérrez, A. (2008). Brecha digital en Colombia. *Interactiva*, 5-10.
- Rendón, J. y Cardona, L. (2005). Reformas estructurales: modelos difíciles de armar. *Equidad y Desarrollo*, 5, 9-33.
- Reyes Posada, A. (2009). *Guerreros y campesinos: el despojo de la tierra en Colombia*. Bogotá: Fescol.
- Rojas, M. (2012). *Progreso y desarrollo: un ensayo sobre las ideas clave de la modernidad*. Recuperado de <http://bibliotecademauricio Rojas.files.wordpress.com/2012/03/idea-de-progreso-nuevo-2012-3.pdf>
- Ruales J. (2004). Desafíos y perspectivas de los sistemas de salud y la gestión frente a las funciones esenciales de la salud pública. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 22 (99), 21-32. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Salas-Bourgoin, M. (2014). Una propuesta para la modificación del índice de desarrollo humano. *Cepal*, 112, 31-36.

- Sánchez, E. (2013). La salud en Colombia. ¿Qué va a pasar? *Revista Universidad de La Salle*, 60.
- Schmidheiny, S. (1997). *Cambiando el mundo*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Schumpeter, J. (1934). *The theory of economic development*. Cambridge, MA, Estados Unidos: Harvard University Press.
- Sichar, G. y Cabrera, P. (2002). *Comercio justo ¿Una alternativa real?* Madrid: Fundación Cideal y Setem.
- Sorel, G. (1969). *The illusion of progress*. Berkeley, Los Angeles, CA, Estados Unidos: University of California Press.
- Stent, G. (1981). *Las paradojas del progreso*. Madrid: Alhambra.
- Stiglitz, J. y Charlton, A. (2005). *Comercio justo para todos*. Oxford University Press.
- Tafur, L. (2011). *El sistema de salud de Colombia*. Documento base de discusión del Foro de Salud del proceso de Diseño del Plan de Desarrollo de la Facultad de Salud de la Universidad del Valle. IV Foro: “El Sistema de Salud en Colombia. Desafíos y oportunidades para la formación del talento humano en salud”.
- The Global Competitiveness Report (s. f.). Recuperado de http://www3.weforum.org/docs/WEF_GlobalCompetitivenessReport_2013-14.pdf
- Universidad de los Andes (2012). La desnutrición infantil en Colombia. *Revista Económica Supuestos*, 12.
- Valcárcel, M. (2006). *Génesis y evolución del concepto y enfoque sobre el desarrollo: documento de investigación*. Recuperado de <http://www.uv.mx/mie/files/2012/10/SESSION-6-Marcel-Valcarcel-Desarrollo-Sesion6.pdf>
- Velo García, E. (2006). Desafíos del sector de la energía. *Revista Técnica de la Empresa de Telecomunicaciones de Cuba*, 5, 4-13.
- Villar, R. (2001). *El tercer sector y la construcción de bienes públicos no-estatales*. Bogotá: Confederación Colombiana de Organizaciones no Gubernamentales.
- Weber, M. (2004). *Economía y sociedad*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.

Afectaciones de las condiciones de vida y salud, una propuesta conceptual y metodológica desde los determinantes sociales de la salud y el desarrollo comunitario

Elkin A. Sánchez Montenegro^{*}

Luis Carlos Villamil Jiménez^{**}

Rubén Darío Londoño Pérez^{***}

Jesús A. Ortega Bolaños^{****}

Introducción

Las aproximaciones que desde la salud se han hecho a la solución de los problemas sentidos de la salud, han tenido, en general, un marcado sesgo biomédico. No obstante, algunos pueblos han señalado la importancia del cuidado del ambiente para salvaguardar la salud. Las ciudades saludables, la promoción de la salud, la escuela saludable, el reconocimiento de las enfermedades mal atendidas u olvidadas, el aumento en la frecuencia de enfermedades emergentes, la pobreza y la inequidad evidencian la necesidad

^{*} MSc, Ph.D. (c) en Salud Pública, Universidad Nacional de Colombia. Director de la Clínica de Optometría de Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia. Optómetra pediatra de la Universidad de La Salle. Correo electrónico: elsanchez@lasalle.edu.co.

^{**} MSc, Ph.D., profesor titular de Epidemiología y Salud Pública de la Facultad de Ciencias Agropecuarias de Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia. Médico veterinario. Correo electrónico: luvillamil@unisalle.edu.co.

^{***} MSc, Ph.D. (c), profesor asistente de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia. Ingeniero ambiental. Correo electrónico: rlondono@unisalle.edu.co.

^{****} MSc, Ph.D. en Ciencias Sociales, profesor de la Universidad Nacional de Colombia, catedrático de la Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia. Médico. Correo electrónico: jaortega@unisalle.edu.co.

de nuevos paradigmas que consideren la salud desde otras perspectivas que correspondan, no solo con la ausencia de enfermedad, sino con el bienestar físico, mental y social de una comunidad.

Los hitos del siglo XX que impactaron el concepto de salud, como el informe Lalonde, la Carta de Ottawa, la promoción de la salud y la atención primaria de salud, señalaron un cambio en el balance entre los aspectos biomédicos y sociomédicos de los servicios. Las estructuras y los ambientes sociales determinan en parte las condiciones de trabajo, la distribución y el uso de la tierra, las conductas en salud y el bienestar.

En este contexto, las Naciones Unidas han propendido por la promoción de acuerdos y metas globales, como por ejemplo los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), los cuales corresponden a unos mínimos que cualquier sociedad debería tener y la identificación de los determinantes sociales y culturales de la salud (DSS). Los DSS tienen que ver con las llamadas “causas de las causas” que, de acuerdo con Benach (2013), corresponden a la “combinación tóxica” de factores sociales que impactan la salud de las clases menos favorecidas. El estado de salud de una determinada población se debe, sobre todo, a las condiciones de empleo y trabajo, a la vivienda, al medio ambiente, la seguridad y la inocuidad alimentaria, la equidad, la justicia social y otros muchos factores de tipo cultural y social.

En la misma línea surgen instrumentos valiosos para la aproximación descriptiva y explicativa a los problemas de salud de las poblaciones, tanto la epidemiología de campo con su enfoque aplicado a través de la búsqueda de respuestas, la base del enfoque de riesgo y la emergencia de la epidemiología social, que hace énfasis en los determinantes sociales de los estados de salud, constituyen elementos para la investigación en contexto desde la óptica universitaria lasallista.

Aspectos teórico-conceptuales

La epidemiología tradicional, entendida como la ciencia joven que estudia la dinámica de las relaciones salud-enfermedad a nivel de poblaciones, así como de los factores que la determinan y los métodos de intervención, tanto diagnósticos como terapéuticos, ha tomado diversas direcciones y múltiples facetas. De estudiar *la ocurrencia de los estados o eventos en salud en poblaciones específicas* (García del Pozo, 2006), ha trascendido a modelos que explican diversos niveles de determinación (molecular, genético, clínico, ambiental), distintos ámbitos del ciclo de vida (infancia, adolescencia, vejez) y diferentes problemas de salud (enfermedades infecciosas y crónico-degenerativas), hasta su aplicabilidad en los sistemas de salud (Porta, 2014). Sin embargo, *es la epidemiología social* la que adquiere relevancia hoy en día, en cuanto al desarrollo del enfoque moderno sobre los DSS (Krieger, 2001).

La epidemiología: del enfoque de riesgo a los determinantes sociales de la salud

Tradicionalmente, la epidemiología ha tenido un carácter aplicado, es decir, ha estado orientada a la identificación, descripción, análisis, intervención y control de eventos en salud, tratando siempre de intervenir de manera directa en donde han ocurrido los hechos. Hasta mediados del siglo XX propendió por la inmediatez de sus respuestas descriptivas y explicativas y por ello su quehacer se fundamentaba en el enfoque de riesgos, intervenciones individuales y colectivas y en la inspección y control de las enfermedades. Se consideraba un esfuerzo más cercano a la dinámica de la historia natural de la enfermedad, por lo que la obtención de la información y la acción que puede derivarse se realizaba “en el campo”, es decir, en el territorio epidémico y comprendía acciones de índole práctico fundamentadas en la vigilancia epidemiológica, la investigación y el control de brotes (García del Pozo, 2006).

Durante el siglo XIX, las ciencias y los gobiernos se interesaron por lo social, posteriormente al abordaje del riesgo y, con la incorporación del

modelo de campo de salud, se inicia una búsqueda de los aspectos sociales del proceso salud-enfermedad; y es en las últimas décadas (García del Pozo, 2006, 2013) que han abundado los estudios sobre desigualdades sociales en salud o *epidemiología social*. Esta última es una rama de la epidemiología que estudia la distribución social y los determinantes sociales de los estados de salud, utilizando sus mismos conceptos, métodos y herramientas.

Con la incorporación de los contextos, la epidemiología social intenta señalar la relación que existe entre los estados de salud y la pertenencia de un individuo o población a un estrato socioeconómico o a una condición social dada. Si bien el componente social está implícito en el concepto de epidemiología, durante el siglo XX se le añadió este término para establecer una diferencia con la epidemiología tradicional, la cual ha permanecido centrada en aspectos individuales o clínicos (Krieger, 2001).

Los aportes son evidentes, el estudio reciente sobre DSS, publicado por la Organización Mundial de la Salud (OMS) y la Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2008), o la incorporación de dichos determinantes a las agendas políticas de algunos países de Europa, muestran la utilidad del enfoque.

Determinantes sociales de la salud

Sobre los DSS comenzó a hablarse en 1974 cuando Marc Lalonde y Hubert Laframboise lideraron desde Canadá un movimiento centrado en la salud de las poblaciones, y no de los individuos, como era tradicional. Dicho movimiento proporcionó un elemento clave para la visualización de situaciones que implicaban enfoques interdisciplinarios y atención al entorno. Cuestionó 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, a aquellos ligados a la cultura y a los estilos de vida. Con estas premisas, se preparó el camino para la reflexión y la búsqueda de nuevos enfoques, de manera que facilitaran

una nueva visión integral de la salud pública, para que fuera más incluyente, interdisciplinar y eficaz.

Los mencionados autores introdujeron los conceptos de *campos* y de *determinantes de la salud*. A partir de entonces, se fue consolidando un pensamiento mundial con orientación interdisciplinar, que ha propendido por la búsqueda de alternativas y recursos para hacer más efectiva la prestación de los servicios públicos y sociales, reconociendo que en la base de la salud están implícitas las condiciones sociales que rodean la vida de los individuos. En este momento ya se hace evidente e importante la necesidad de vincular el estado de salud de los individuos y de las poblaciones a la cultura, la historia y el desarrollo comunitario (Antonovsky, 1979, 1987).

Las anteriores inquietudes y avances dieron lugar a la realización de la Conferencia Internacional Sobre Atención Primaria en Salud, reunida en Kazajistán entre el 6 y el 12 de septiembre de 1978, con el auspicio de la OMS, más conocida como *la Declaración de Alma Ata*, en la cual se señaló la necesidad de reorientar y racionalizar las acciones en salud, con una perspectiva comunitaria. En dicha conferencia se refrendó el concepto de la OMS, según el cual, la salud es un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solo la ausencia de enfermedad; es un derecho humano fundamental y un objetivo social prioritario en todo el mundo, cuya realización requiere la acción de muchos otros sectores sociales y económicos, además del sector sanitario.

En el mismo evento se reconoció la desigualdad existente entre el estado de salud de las personas de los países desarrollados y el del resto del mundo y, adicionalmente, se señaló que las personas tenían el derecho y el deber de participar individual y colectivamente en la planificación e implementación de su atención sanitaria.

En la *Declaración de Alma Ata* se insiste en la responsabilidad que tienen los gobiernos de promover un nivel de salud que le permita a todos los habitantes del mundo llevar a cabo una vida social y económicamente productiva,

considerando que la atención primaria en salud es la clave para conseguir este objetivo y que, a su vez, es una condición inmanente del espíritu de justicia social del desarrollo. En este sentido, se manifiesta que la atención primaria en salud debe reflejar las condiciones económicas y socioculturales, así como las características políticas del país y de sus comunidades.

La misma declaración hace énfasis en la educación, la prevención, la nutrición, el suministro de agua potable y el saneamiento básico para el logro de tales propósitos y se exhorta a los sectores agrícola y ganadero y a la industria alimentaria, así como a los sectores de educación, vivienda, servicios públicos y comunicaciones, principalmente, para emprender un esfuerzo coordinado y permanente para el sostenimiento de los niveles de salud deseados. Finalmente, se recalca el carácter prioritario que deben tener las asignaciones presupuestales para los temas de salud y comunidad, por sobre los temas militares (OMS, 2000).

Para Restrepo y Málaga (2001), la *Carta de Ottawa* abrió el camino para pasar de la retórica a la acción, al proponer el abordaje de 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 (OMS, 1986).

Se trató de cambiar el paradigma de lo biomédico por lo social y la comprensión de los llamados determinantes sociales y culturales de la salud. Se hizo énfasis en un enfoque intersectorial de la salud, en el cual deberían conjugarse las políticas públicas y la participación comunitaria en el proceso, refrendando lo propuesto en la *Declaración de Alma Ata*.

Para el inicio del milenio, la Asamblea General de las Naciones Unidas estableció la disposición global para dirigir la cooperación internacional hacia la reducción, de manera coordinada y decidida, de la extrema pobreza. En consecuencia, se promulgaron los ocho Objetivos de Desarrollo del Milenio y se señalaron también metas concretas para el 2015: erradicar la

pobreza y el hambre, contar con una educación primaria universal, promover 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 el fomento del trabajo cooperativo hacia el desarrollo (Naciones Unidas, 2010).

Con dichos argumentos, se tenía el escenario adecuado para una reflexión objetiva, viable y futurista sobre salud, cultura y desarrollo comunitario, como base para el trabajo interdisciplinar y la cooperación intersectorial. De acuerdo con la OMS (2008):

Los determinantes sociales de la salud son las circunstancias en que las personas nacen, crecen, viven, trabajan y envejecen, incluido el sistema de salud. Esas circunstancias son el resultado de la distribución del dinero, el poder y los recursos a nivel mundial, nacional y local, que depende, a su vez, de las políticas adoptadas. Los determinantes sociales de la salud explican la mayor parte de las inequidades sanitarias, esto es, de las diferencias injustas y evitables observadas en y entre los países, en lo que respecta a la situación sanitaria. (p. 3)

La discusión sobre DSS adquirió un mayor vigor con la conformación de una comisión *ad hoc* creada por la OMS y la posterior publicación que sobre el tema hiciera el mismo organismo en el 2008. Según Peñaranda y Otálvaro (2013), si bien las consideraciones sociales en la salud no son un tema nuevo, los aportes a esta línea de pensamiento durante el presente siglo han hecho que los DSS hagan parte de la agenda global de salud.

La construcción del concepto de “equidad en salud” parte de considerar *que las desigualdades en los resultados en salud* reflejan las diferencias de salud entre grupos, que socialmente son aceptadas y no tienen una connotación de justicia, mientras que *las inequidades o disparidades en los resultados en*

salud se refieren al conjunto de desigualdades que se consideran injustas, e implican que son intolerables y pueden ser evitables.

Esta discusión sobre desigualdades e inequidades en salud la introdujo en el escenario ético para la acción en salud, la propuesta Evans (2003), en la cual la valoración de la equidad en salud debe ampliarse a la educación o a la libertad, para lograr estos resultados.

En este sentido, las políticas y el contexto social representan un amplio conjunto de determinantes que incluyen factores políticos, culturales, sociales y económicos. El contexto social influye en la salud de las poblaciones, por lo que las más ricas y de mejor posiciones sociales tienen una capacidad muy superior para mejorar su propia salud, en comparación con los más pobres, comportamiento que persiste en el tiempo y en todos los ámbitos.

Los resultados en salud no son solo la expresión de la condición biológica de los individuos, de los colectivos y de sus riesgos. Al considerar los contextos y las condiciones en las cuales las personas viven y trabajan, dichos resultados muestran que el nivel de salud está fundamentado y se comprende desde los modelos explicativos de los DSS propuestos por Marmot y Wilkinson (1999). Desde estos modelos, la educación y el empleo serían dos elementos de la *posición social* que influyen en el nivel de salud y en la equidad sanitaria (ver figura 1).

La equidad en salud no es solamente un concepto tecnocrático sin intereses políticos, económicos y culturales, limitado al campo de la asistencia sanitaria y la salud pública, sino también una condición inherente a la búsqueda más amplia de justicia social. En este sentido, Barry (1990, p. 29) dice que *la equidad no es solo un principio comparativo*, sino también un criterio sobre la situación que la persona o grupo de personas ocupan en relación con los demás, requiriendo que “los iguales sean tratados de igual forma y que los desiguales sean tratados en forma desigual”. Esta propuesta es análoga al concepto de equidad horizontal y vertical en el análisis de la asistencia sanitaria de Culyer y Wagstaff (1993), el cual garantiza el principio

de igualdad, al tiempo que reconoce las diversas necesidades sanitarias de los individuos.

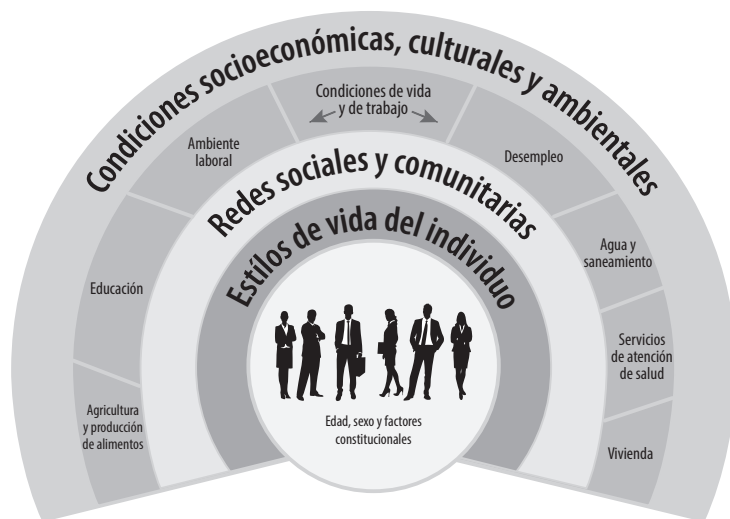


Figura 1. Determinantes sociales de la salud en contexto

Fuente: <http://www.euro.who.int/socialdeterminants/publications/publications>

Esta propuesta de DSS desde un enfoque anglosajón que privilegia la jerarquía entre los determinantes y su expresión, dependiendo de la vulnerabilidad y exposición diferencial, puede ser contrastada con la propuesta latinoamericana de determinación social (Breilh 2003), la cual puede considerarse como una mirada integradora de la realidad que no solo propende a la explicación científica de la génesis de los procesos de salud-enfermedad, sino que además considera al individuo como un sujeto o actor político con capacidad para procurar el derecho fundamental a la salud.

Dentro de la estructura de DSS que estamos analizando, la capa relacionada con las condiciones de vida de la población se considera fundamental para el ejercicio de los derechos relacionados con la vida y la salud, por lo cual los componentes demográficos, ambientales, de vivienda, servicios, empleo, educación y seguridad alimentaria se consideran relevantes.

En relación con los aspectos demográficos, el tamaño, crecimiento, estructura, distribución y movilidad poblacional en un territorio particular, debe permitir caracterizar poblaciones vulnerables para desarrollar diferentes condiciones de vida y de bienestar.

El ambiente natural relacionado con el medio ambiente y sus recursos renovables, la gestión del riesgo y el ambiente construido, que se relaciona con el ordenamiento territorial, la infraestructura social, de salud, vial y de transporte, modifican los factores de riesgo y de protección, los cuales están relacionados con los equipamientos de agua, alcantarillado y demás servicios públicos.

Los determinantes relacionados con la vivienda y en especial los relacionados con los materiales que se utilizan en pisos, techos, paredes, así como la cobertura de servicios públicos domiciliarios, determinan las condiciones de salud de la familia que habita la vivienda.

La dotación sociocultural permite acercar a la población a los determinantes educativos, de ciencia y tecnología, aprovechamiento del tiempo libre, servicios culturales, seguridad, convivencia y protección, los cuales inciden en los estilos y hábitos de vida saludables de la propia población.

Las formas de contratación laboral, el empleo informal y en especial las condiciones de trabajo y los factores de riesgo laboral físico, químico y ergonómico, afectan la enfermedad agravada por el trabajo y exacerban la enfermedad profesional y el accidente de trabajo.

Por último, podríamos decir en relación con toda esta capa de determinantes de condiciones de vida, que la posibilidad de incidir desde la Academia en la educación en salud, no solo permitiría caracterizar e intervenir poblaciones en riesgo, sino que se podría incidir especialmente en los efectos en su autocuidado, estilos y hábitos de vida.

El tema de los DSS tiene especial importancia en el contexto universitario lasallista, ya que la Universidad de La Salle busca posicionarse como una institución con suficientes capacidades para articular el desarrollo

humano integral y sustentable con la ciencia, la tecnología, la innovación y el humanismo, como estrategia para promover la dignidad humana, la lucha contra la pobreza, la equidad y la transformación social y productiva del país. De esta manera, la Universidad orienta sus procesos investigativos al desarrollo rural y regional del país, privilegiando el desarrollo agropecuario como sector estratégico y su participación en los procesos de formación para la democracia y el fortalecimiento del tejido social desde lo local, hacia lo regional y nacional.

Es evidente que la agricultura y la producción de alimentos son temas prioritarios a nivel global. Hawkes y Ruel (2006) sostienen que en un mundo que cambia a gran velocidad, la agricultura enfrenta muchos desafíos tanto antiguos (limitación de recursos naturales, condiciones climáticas extremas, emergencia de enfermedades que afectan a los animales y los cultivos) como nuevos (globalización, deterioro del medio ambiente, problemas para mantener la producción en situaciones de conflicto).

En el ámbito global, se advierten cambios importantes, desde la perspectiva sanitaria, en las poblaciones humanas y animales. Las zoonosis emergentes, reemergentes y las olvidadas o mal manejadas, constituyen una realidad del hoy y el ahora. Durante los últimos treinta años han aparecido más de treinta enfermedades infecciosas nuevas, con un alto impacto en la salud, tanto humana como animal, causando un significativo cambio en los patrones de morbilidad y mortalidad a escala regional, nacional e incluso, mundial, convirtiéndose, en no pocos casos, en pandemias que para su prevención y control demandan servicios asistenciales con visiones integrales, manejo interdisciplinar y cooperación intersectorial (agricultura, salud, ambiente).

Es tal vez el comienzo de una nueva y útil etapa para aprender a afrontar las problemáticas sanitarias, ya con una visión y manejo integral e intersectorial. Muchas de las nuevas amenazas a la salud tienen que ver con la pobreza y el sector rural: el ébola, el VIH/SIDA, el síndrome respiratorio agudo

severo (SRAS), la gripe aviar, la influenza pandémica, las enfermedades de Marbourg, Hanta, Nipah, incluyendo otras como las llamadas “enfermedades olvidadas o mal manejadas”, tales como el mal de Chagas, la leishmaniasis, la tuberculosis, la malaria, enfermedades diarreicas, infecciones respiratorias y la desnutrición, las cuales persisten aún y siguen cobrando muchas víctimas. Sumado a lo anterior, el mundo enfrenta también crecientes problemas de enfermedades crónicas y de resistencia a los medicamentos e insecticidas, ante un conjunto cada vez menor de soluciones eficaces.

En Colombia se han incorporado diversos aspectos en el nuevo *Plan Decenal de Salud Pública 2012-2021* (PDSP) y en las convocatorias del Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología, para el abordaje de las problemáticas previamente señaladas.

Los enfoques conceptuales del PDSP parten de considerar que la salud pública “sea de todos y para todos” y con este propósito puedan superar la visión sectorial, siendo esta apuesta conceptual cercana al enfoque teórico de salud pública, orientado para el público, con intervenciones promocionales que trasciendan la eficiencia hacia una mayor equidad en salud, con acciones intersectoriales que vayan más allá de lo misional de cada sector o institución y puedan mostrar resultados reales de impacto en salud, y no de proceso, o indicadores trazadores de los eventos de interés en salud pública que se presentan en los municipios y territorios sociales de todo el país.

En ese contexto, Morales *et al.* (2013) señalan que “[...] entre los 65 grupos registrados en el Programa de Ciencias de la Salud de Colciencias se han publicado 123 productos mediante artículo científico en idioma español, el tema central corresponde a estudios de poblaciones demográficamente relevantes sobre sistemas de salud, inequidad en salud y enfermedades prevalentes, elaborados con métodos empírico analíticos y algunos en proyectos en red de carácter nacional”. Las dificultades se refieren al escaso respaldo político e institucional local y nacional para investigar en DSS y la poca interacción con formuladores de políticas y con otros grupos en otros idiomas.

Los autores concluyen que predominan los estudios con el enfoque propuesto por la Comisión de Determinantes Sociales de la Salud en el 2005 y recomiendan fortalecer las capacidades de investigación en DSS, desde diversos enfoques, especialmente los latinoamericanos, así como desarrollar proyectos colaborativos en red y movilizar la acción colectiva, para que se tengan en cuenta sus expectativas, y estas puedan incidir en las políticas de investigación en salud en pro de la equidad (Morales *et al.*, 2013).

La mirada desde el enfoque de los DSS no es nueva. Y no lo es porque la injusticia social, la inequidad y la falta de oportunidades, ya han sido identificadas de tiempo atrás como determinadoras de la enfermedad y la muerte. Aun cuando en el pasado no se utilizó específicamente el término *determinantes*, su incidencia en la salud ya se hacía evidente en los múltiples trabajos de clásicos en salud pública como Frank, Thackrah, Chadwick, Villermé y Virchow (Almeida Filho, 2012; Sigerist, 2011).

Es precisamente esta visión, la que permite diferenciar el enfoque de DSS del enfoque de *riesgo* impulsado por la epidemiología tradicional,¹ al querer pasar de manera decidida de la *exposición o factor de riesgo* causante de los desenlaces favorables o desfavorables en salud, a abordajes que miran más allá de la simple *causalidad*,² dentro de una perspectiva más ambiciosa. Incluir explícitamente variables sociales, económicas o culturales desde el propio *paradigma histórico-social* en la identificación y caracterización de dicha exposición, permite incorporar en el análisis factores que tienen decidida incidencia en la salud, tales como la *estratificación social*, la *urbanización* o el *colonialismo* (OMS, 2008).

¹ El enfoque de riesgo es el paradigma de la salud pública moderna, por su claro pragmatismo y su amplio uso en acciones colectivas, sobre todo por el método y su arsenal de tipos de estudios con sustento epistemológico y de un éxito arrollador.

² Incluye la multicausalidad, las causas componentes, las causas suficientes y las causas necesarias (Rothman, 2008).

Quizás, la novedad más conspicua del enfoque de DSS está en el reconocimiento de la salud como un derecho humano y, por tanto, como un asunto de justicia social. Así las cosas, en el presente escrito se postula una estrategia metodológica partiendo del enfoque de DSS, para ayudar a explicar o interpretar la salud de los colectivos, ponderando el desarrollo comunitario, ampliamente abordado por el grupo de Escuelas de Pensamiento de la Universidad de La Salle, cuyo aporte se invita a revisar (Pérez, 2013).

Se presenta a continuación una discusión teórica y conceptual sinóptica, de términos tales como *determinismo*, *indeterminismo*, *determinación* y, de este último, *determinante*. Posteriormente, se profundiza en el marco conceptual de los DSS propuesto por la Comisión de DSS de la OMS como postura oficial, incluyendo en el análisis miradas de la medicina social latinoamericana como postura crítica, para finalmente resaltar que, desde lo *local*, puede impulsarse el desarrollo comunitario. Por último, se propondrá una estrategia metodológica para abordar la salud desde dicho escenario y se planteará al equipo de *Escuelas de Pensamiento en Salud Pública* una bitácora para ser discutida y analizada.

Conceptos claves de la propuesta: determinismo, indeterminismo, determinación y determinante

Estos términos se originan en la propia concepción de la realidad, es decir, en la manera como históricamente se ha interpretado. El *determinismo* se corresponde con la visión causalista de la realidad; tuvo su génesis en la antigua Grecia y ha trascendido los propios cimientos de la epidemiología tradicional (Rothman, 2008). Su influencia fue ratificada por la teoría newtoniana y supone una realidad mecánica, regida por leyes que predicen los hechos (Peterson, 1995). Incluso, en palabras de Laplace, “[...] el conocimiento actual del mundo físico permitiría predecir con elevada precisión eventos futuros o reconstruir acontecimientos pasados” (Popper, 1974, p. 114). El *positivismo* tuvo su asidero en el *determinismo*.

De manera opuesta, el *indeterminismo* concibe la realidad condicionada por el azar. Nada es certero o determinado. Esta interpretación se soporta en la teoría de la probabilidad (Poper, 1974) y se reafirma con el principio de incertidumbre de Heisenberg y la física cuántica.

Ambas miradas de la realidad son extremas y polarizadas. Cada una ha aportado elementos a la epidemiología moderna. Por ejemplo, el *determinismo* ha sido el fundamento de los diseños de los estudios existentes, incluidos los híbridos (Kleinbaum, 1982). El *indeterminismo* ha promovido el uso de la teoría de la probabilidad en la estadística inferencial y es responsable de conceptos como prevalencia, incidencia, riesgos relativos, odds ratio, razón de prevalencias, indicadores estadísticos de significancia estadística e intervalos de confianza (Rothman, 2008).

La posible tensión entre ambos conceptos es “[...] innecesaria, dado que la realidad no se corresponde con dicotomías tales como colectivo-individuales, social-biológicas o determinismo-indeterminismo sino que más bien se ajusta a una interpenetración de las propiedades y fuerzas colectivas e individuales [...]” (Breilh, 2003, p. 125).

Ante esta mirada integradora de la realidad, Breilh propone el término *determinación*, acepción que “[...] más aporta para la explicación científica de la génesis de los procesos [...] sin caer en *determinismos* o *indeterminismos*” (Breilh, 2003 p. 127).

La Comisión sobre Determinantes Sociales de la Salud de la OMS, por su parte, adopta la propuesta de la epidemiología social europea de Whitehead, situándola dentro de un marco de análisis de la salud desde una perspectiva de la equidad (OMS, 2008), y agrupando los DSS en estructurales, intermedios y proximales (Whitehead, 2000). Las “condiciones sociales en las que viven y trabajan las personas” serían los *determinantes* de la salud, reconociendo a la propia salud como un derecho humano y, por tanto, un asunto de justicia social (Baum, 2008).

La Comisión de DSS (OMS, 2008), basada en las ideas de Amartya Sen³ (2000), que propone la salud como capacidad y como condición de libertad, muestra que la salud tiene consecuencias para el desarrollo social y económico y que, mediante una relación biunívoca, las condiciones económicas y sociales terminan influyendo sobre la salud. Según Sen, este desarrollo, que se ha dado a conocer como “humano, integral y sustentable”, no es abstracto, sino que se manifiesta en espacios geográficos bien definidos a escalas distintas: mundial, continental, nacional, estatal, regional, municipal y local.

Esta última categoría espacial, la *local*, se entiende como perteneciente a un territorio o comunidad, generalmente pequeña, y constituye la célula básica de la división político-administrativa de un país (OMS, 2008). Lo local ha sido visto como un espacio efectivo de intervención de actores y, tal como lo señala Sen “[...] el lugar hace la diferencia, pues el hombre no ve universo a partir de universo, el hombre ve el universo desde un lugar [...]” (Sen, 2000). Este lugar es la base de las relaciones entre las personas, un espacio dinámico de la vida, del ciudadano, y en el cual se concretan las relaciones de cooperación, del pasar de la vida y del poder.

Lo local puede ser tenido en cuenta como lo comunitario y, en este sentido, la OMS consideró este espacio geográfico como uno de los campos de acción para activar su marco de referencia: mejorar la calidad de vida, minimizar los riesgos a la salud y promover espacios saludables. El aumento de posibilidades, de recursos sociales y económicos en lo local, representa uno de los ejes para superar las desigualdades y la pobreza (OMS, 2008).

Propuesta metodológica: Mirada cuantitativa para abordar los determinantes sociales de la salud: análisis multinivel

La epidemiología social, al asumir que la salud del individuo está condicionada por las características de la comunidad en la que vive y, de acuerdo

³ De hecho, hizo parte de la comisión que fuera presidida por Sir Michael Marmot.

con la concepción social europea de Whitehead (2000), la cual jerarquiza los DSS en estructurales, intermedios y proximales, requiere modelos explicativos capaces de estimar los efectos individuales provenientes de niveles colectivos. Estos modelos, conocidos como modelos de análisis multinivel, permiten representar la relación que existe entre una variable dependiente y , con múltiples variables independientes β_{ij} , entre las cuales pueden figurar características individuales (proximales) o contextuales (intermedias y/o estructurales). Los modelos multinivel pertenecen a los análisis multivariados pero adoptan la forma:

$$y_{ij} = \beta_{0j} + \beta_{1j} + \varepsilon_{ij}$$

Donde y_{ij} es la variable dependiente para dos niveles ij , β_{0j} es el intercepto en las ordenadas, β_{1j} la variable independiente y ε_{ij} el error residual. Estos modelos aceptan tantas variables independientes como las requiera el investigador y su constructo va escalonado en jerarquías (Rothman, 2008).

La teoría estadística que soporta el modelo de análisis multinivel es compleja. Se invita al lector a profundizar en la literatura especializada.

Propuesta metodológica cualitativa para abordar los determinantes sociales de la salud: abordaje de estructura

La investigación cualitativa está orientada a los *significados que las personas atribuyen a sus experiencias del mundo social y cómo lo comprenden*; intenta, por tanto, *interpretar* los fenómenos sociales en términos del sentido que las personas les dan. En función de eso, a veces es referida como investigación *interpretativa* (Bauman, 1990).

Específicamente, en el área clínica, la perspectiva cualitativa estudia *las modificaciones biológicas humanas debidas a condiciones o determinantes psicosociales dentro de un contexto cultural* (Green y Britten, 1998). Las vertientes teóricas que definen al investigador las estrategias cualitativas más adecuadas son: la etnografía, el interaccionismo simbólico y el

construccionismo (Lupton, 2012).⁴ Tanto en Ciencias de la Salud como en Ciencias Agropecuarias, se emplea de manera rutinaria la perspectiva cualitativa, aunque no haya conciencia de ello.

Cuando se emplean los medios descriptivos, interpretativos y no cuantitativos, por ejemplo en la anamnesis o la propia *disposición final*, se dialoga con la naturaleza subjetiva del conocimiento y se interpreta al paciente desde su inmersión social y cultural. El *interrogatorio*, que hace parte de la historia clínica, es un modelo concreto del significado de la metodología cualitativa, mezclada con la cuantitativa, en un claro ejemplo de cómo ambas perspectivas no son excluyentes, sino complementarias. En resumen, las perspectivas cualitativa y cuantitativa buscan cosas distintas, pero no son *per se* antagónicas, más bien “dialogan” entre sí por la alta complementariedad que adquieren cuando se trata de hacer ciencia (Brannen, 1992).

La investigación cualitativa en salud explora las percepciones subjetivas de las personas respecto a su vida diaria, su manera de mirar el mundo, de interpretar los símbolos propios de su entorno y cultura. Para ello, recurre a una serie de estrategias que, de alguna manera, permiten evidenciar este “sentir personal y social” del paciente. Existen cuatro tipos básicos de técnicas cualitativas de investigación utilizadas en salud: la entrevista, la observación, el análisis documental y las técnicas participativas, incluyendo las técnicas de consenso (Vázquez *et al.*, 2006).

La *entrevista* es una conversación en la cual discurren preguntas y respuestas. Se utiliza para obtener información sobre actitudes, valores y opiniones acerca del tema que se investiga. Si está restringida a un aspecto particular, se denomina entrevista semiestructurada, de lo contrario, se

⁴ La *etnografía* es un método de investigación que consiste en observar las prácticas culturales de los grupos sociales, integrarse en ellos, para así poder contrastar lo que la gente dice y hace. *El interaccionismo simbólico* se basa en la comprensión de la sociedad a través de la comunicación. *El construccionismo* se fundamenta en que todo conocimiento es producto de las relaciones y construcciones sociales (Lupton, 2012).

denomina entrevista en profundidad. Cuando se realiza con varios participantes, se denomina grupo focal.

La *observación*, por su parte, permite obtener información sobre aspectos especiales, imposible de obtener con la entrevista. El *análisis documental* consiste en el estudio de datos obtenidos en diversos tipos de documentos y su relación con el contexto. Las *técnicas participativas* —como la lluvia de ideas, grupo nominal o cartografía social— requieren la interacción de los informantes (comunidad) y del propio investigador (Pope y Mays, 2000). Existe la percepción de que la investigación cualitativa es de pequeña escala, debido al reducido tamaño de la muestra en relación con la investigación cuantitativa. Sin embargo, los datos obtenidos de la transcripción de una entrevista individual o de grupos focales, origina una gran cantidad de datos brutos, algo como veinte a cuarenta páginas en espacio sencillo.

Esa recolección “no procesada” requiere ser transformada en anotaciones y de allí a datos que puedan ser analizados. De múltiples formas analíticas cualitativas, la más utilizada en ciencias de la salud, es el *abordaje de estructura* (Vázquez *et al.*, 2006). El análisis cualitativo puede iniciarse incluso durante la recolección de la información, algo que no es posible en el modelo cuantitativo. La figura 2 muestra esta situación.

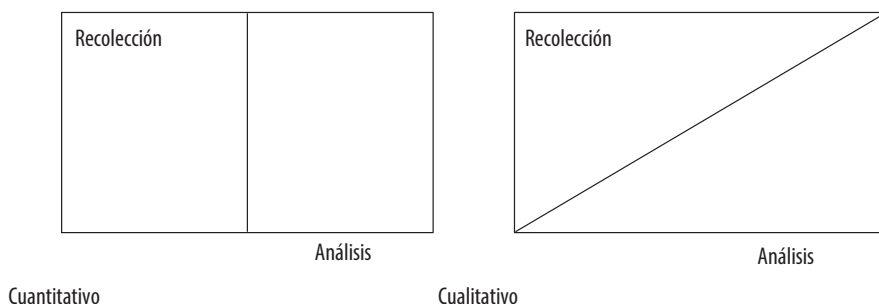


Figura 2. Modelos del proceso de investigación cuantitativa contra cualitativa

Fuente: Pope y Mays (2000).

Sin pretender ser lineal, ni afirmar que son pasos secuenciales, este abordaje de estructura se compone de cinco momentos (Brannen, 1992): *familiarización*, que consiste en la inmersión en los datos brutos, con el fin de identificar ideas claves o temas recurrentes; *identificación de la estructura temática*, en el cual se obtiene un detallado índice de datos rotulados en partes administrables para su subsecuente recuperación y exploración; *indexación*, aplicación sistemática de la estructura temática a todos los datos, construyendo temas y subtemas; *mapeo*, disposición de los temas en registros gráficos; *interpretación*, descubrir asociaciones entre temas a partir de los gráficos, para definir conceptos, crear tipologías y hallar nuevas asociaciones. Como puede observarse, el análisis de datos cualitativos no es una tarea fácil, simple o rápida. Un buen análisis cualitativo es capaz de documentar y descubrir un significado relevante de una persona o grupo en torno a un problema de salud.

Comentarios finales

Las tendencias modernas en salud buscan trascender la simple caracterización de episodios causales del proceso salud-enfermedad, a una elaboración mucho más compleja, histórica y crítica de la forma como enferman y mueren las personas y las comunidades. Identificar las redes causales constituidas en varios niveles, de muchas interconexiones y diversas asociaciones, implica complementar el uso de herramientas convencionales con otras más sofisticadas —análisis multinivel— y más cercanas a lo humano y social (enfoques cualitativos en salud).

La sugerencia de emplear estas herramientas para mirar los DSS es uno de muchos posibles caminos: cada contexto requerirá una estrategia específica y apoyos técnicos y tecnológicos particulares, sin perder de vista que *las causas de las causas* podrán ser, en su mayoría, aún desconocidas y ocultas a la observación del investigador.

La pobreza favorece la inequidad, la inseguridad alimentaria, la enfermedad, y esta de nuevo conduce a la pobreza. Un círculo vicioso innegable,

conocido como *círculo de Horwitz* (Horwitz, 1961). En la actualidad, la salud atraviesa una crisis evidente: el paradigma biomédico ha sido insuficiente para mitigar la morbilidad sentida y percibida y se ha enfocado más a dar relevancia a los servicios de salud, desconociendo la inequidad y la injusticia que padecen los ciudadanos. El enfoque de determinantes sociales de la salud está comenzando a ser hegemónico para interpretar la salud, no como experiencia biológica, sino inmersa en la persona, su entorno y contexto. Los eventos de salud no son ajenos a esa realidad.

Se requiere construir evidencia sobre sus efectos en la salud individual y colectiva, no solo como reconocimiento de un derecho fundamental, sino que en este proceso se afecta positivamente otros determinantes sociales que permitirán aportar a un desarrollo humano y económico en pro del bienestar población colombiano y sus efectos en la calidad de vida y desarrollo del país.

El modelo de DSS aplicado a nivel territorial permitirá comprender la configuración actual de cada municipio y poder transformar las tensiones para obtener un balance total que permita construir una configuración ideal de salud que pueda construirse desde el escenario de planeación territorial intersectorial e interdisciplinar para la salud, con respuestas desde dimensiones político-institucionales, poblacionales, ambientales y socioculturales para un desarrollo municipal en armonía con la seguridad alimentaria, la equidad, la paz y sin efectos nocivos sobre el ambiente y el contexto de cada territorio particular.

El reto que plantea el grupo de Cultura, Salud Pública y Desarrollo Comunitario, es precisamente eso: invitar a las nuevas generaciones de profesionales que, de una u otra manera son actores de la promoción de la salud, la inocuidad y la seguridad alimentaria y los ambientes saludables, a mirar de manera compleja pero integrada todos los caminos, redes y contextos que puedan interpretar los procesos salud-enfermedad, desde una postura informada, crítica y ejecutora. Que su preocupación y acción aporten respuestas parciales o completas, desde un marco lasallista para la

transformación social y productiva del país, a los nodos susceptibles de ser intervenidos en las redes generadoras de enfermedad y muerte.

Referencias

- Almeida Filho, N. (2012). *Epidemiologia e saúde*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Baum, F. (2008). The Commission on the Social Determinants of Health: reinventing health promotion for the twenty-first century? *Critical Public Health*, 18 (4), 457-466.
- Bauman, Z. (1990). *Thinking sociologically*. Oxford: Blackwell.
- Benach J., Montaner C., Vergara M. y Sridharan S. (2009). Informe de la Comisión de Determinantes Sociales de salud de la OMS: una visión crítica. En *Memorias de las primeras jornadas sobre desigualdades sociales en salud en la comunidad de Madrid*. Madrid: Fundación ICO de Análisis de Políticas Sanitarias.
- Brannen, J. (1992). *Mixing methods: Qualitative and quantitative research*. Londres: Sage.
- Breilh, J. (2003). *Epidemiología crítica. Ciencia emancipadora e interculturalidad*. Buenos Aires: Lugar.
- Evans, P. et al. (2003). Desafío a la falta de equidad en salud. De la ética a la acción. *Revista do Instituto de Medicina Tropical de São Paulo*, 45 (3).
- García del Pozo, J. (2006). Epidemiología de campo y epidemiología social. *Gaceta Sanitaria*, 20 (2).
- García del Pozo, J. (2013). *Desigualdades sociales en salud: Conceptos, estudios e intervenciones (1980-2010)*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Green, J. y Britten, N. (1998). Qualitative research and evidence based medicine. *British Medical Journal*, 316, 1230-1232.
- Hawkes, C. y Ruel, M. T. (2006). *Overview. Understanding the links between agriculture and health*. Washington: International Food Policy Research Institute.

- Kleinbaum, D. *et al.* (1982). *Epidemiologic research*. Nueva York: Van Nostrand Reinhold.
- Krieger N. (2001). A glossary for social epidemiology. Socioeconomics gradient in health and contextual analysis. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 55, 693-700.
- Lupton, D. (2012). *La medicina como cultura*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Morales, C., Concha, S. y Eslava, J. C. (2013). Las capacidades de investigación en Determinantes Sociales de la Salud de grupos registrados en Colciencias, Colombia (2005-2012). *Revista de la Facultad Nacional de Salud Pública*, 31.
- Ministerio de Salud y Protección Social (Colombia) (2012). *Plan Decenal de Salud Pública 2012-2021*. Bogotá: Ministerio de Salud y Protección Social.
- Organización Mundial de la Salud (OMS) - Comisión sobre Determinantes Sociales de la Salud (2008). *Resumen analítico*. Ginebra: OMS.
- Peñaranda, F. y Otálvaro, G. J. (2013). El debate determinantes-determinación sociales de la salud: aportes para la renovación de la praxis de la salud pública. *Revista de la Facultad Nacional de Salud Pública*, 31.
- Pérez, L. (Comp.) (2013). *Pensar escuelas de pensamiento*. Bogotá: Ediciones Unisalle.
- Peterson, I. (1995). *El reloj de Newton*. Madrid: Alianza.
- Pope, C. y Mays, N. (2000). *Qualitative research in health care* (2ª ed.). Londres: BMJ Books.
- Poper, K. (1974). *Conocimiento objetivo. Un enfoque evolucionista*. Madrid: Tecnos.
- Porta, M. (2014). *A dictionary of epidemiology*. Londres: Oxford Ed. Press, International Epidemiological Association.
- Rothman, K. (2008). *Modern epidemiology*. Lippincott: Williams y Wilkins, Kluwer Health.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Planeta.
- Sen, A. (2009). *La idea de la justicia*. Bogotá: Taurus Alfaguara.
- Sigerist, H. (2011). *Hitos en la historia de la salud pública*. México D. F.: Siglo XXI.

- Vázquez, M. L., Da Silva, M. F. R., Mogollón, A. Fernández, M. J., Delgado, M. E y Vargas, I. (2006). *Introducción a las técnicas cualitativas aplicadas en salud*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Whitehead, M. (1992). The concepts and principles of equity and health. *International Journal of Health Services*, 22 (3), 429-445.
- Whitehead, M. (2000). *The concept and principles of equity and health*. Copenhagen: WHO.
- Whitehead, M., Scott, S. A. y Dahlgren, G. (1998). Setting targets to address inequalities in health. *Lancet*, 351, 1279-1282.

El desplazamiento, ser y territorio

*Hno. Diego Mora, Fsc**

*Janiel Melamed***

*Hernando Estévez****

Al momento de dar inicio a este escrito, se cumplen cincuenta años de la creación de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) como grupo armado ilegal dentro del conflicto armado en Colombia, situación que ha contribuido a que nuestro país albergue uno de los conflictos más fratricidas y prolongados de todo el hemisferio occidental. A lo largo de estas cinco décadas, las lógicas de este conflicto han mutado desde su génesis misma como violencia bipartidista que enfrentaba a los partidos Liberal y Conservador, hasta su fase más hostil con la incorporación de nuevos actores armados, lucrados por el negocio del narcotráfico.

Dentro de estos actores, se halla por un lado la insurgencia guerrillera de izquierda, representada principalmente por grupos como las FARC y el Ejército de Liberación Nacional (ELN) que han permanecido luchando en

* Especialista en Estudios Religiosos de la Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia. Magíster en Pensamiento Contemporáneo de la Universidad Diego Portales, Chile. Miembro del grupo Intersubjetividad en Educación Superior (Universidad de La Salle), miembro de la red Latinoamericana de Filosofía de la Educación, director del Departamento de Formación Lasallista de la Universidad de La Salle. Licenciado en Educación. Correo electrónico: damora@lasalle.edu.co

** Especialista en Derecho Penal de la Universidad del Norte, Barranquilla. Magíster en Gobierno y Seguridad Nacional de la Escuela de Gobierno, Diplomacia y Estrategia Lauder, Israel. Profesor de tiempo completo de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales en el Programa de Negocios y Relaciones Internacionales de la Universidad de La Salle. Miembro del grupo GIPRI. Abogado. Correo electrónico: janielmelamed@gmail.com.

*** Doctor en Filosofía de De Paul University, magíster en Liberal Studies de Indiana University, pregrado en Filosofía, Purdue University, especialista en Filosofía Contemporánea, Filosofía Latinoamericana y Filosofía Política. Profesor asociado de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de La Salle. Filósofo. Correo electrónico: Derehearestevez@unisalle.edu.co.

zonas rurales y municipios marginales desde la década de los sesenta, y por otro lado, la incursión de grupos paramilitares de derecha que durante la década de los noventa e inicios del presente siglo pusieron en marcha una guerra no declarada contra presuntos simpatizantes civiles de las guerrillas, desestabilizando aún más la ya caótica situación en Colombia (Crandall, 2008, p. 1).

A pesar de las cambiantes lógicas de guerra del conflicto armado colombiano, su lado más cruel y sus consecuencias más inmediatas han permanecido inamovibles, con referencia al impacto que la guerra ha traído sobre la población civil, cuyas víctimas han sido históricamente quienes más sangre, dolor y sufrimiento han pagado.

En este contexto, el conflicto armado interno colombiano se ha caracterizado por presentar escenarios fracturados con acciones más intensas en unas regiones que en otras, con diferentes niveles de desarrollo bélico, control poblacional y territorial. Según el informe publicado por el Grupo de Memoria Histórica (2013, p. 20), el conflicto colombiano se ha cobrado aproximadamente 220.000 vidas desde 1958, dentro de las cuales el 81,5% fueron civiles. Estas cifras demuestran claramente que las facciones enfrentadas dentro de la contienda armada incurren en acciones sancionadas por el derecho internacional humanitario y el derecho internacional de los derechos humanos.

Durante las últimas décadas, se ha dado una escalada de estos crímenes en contra de la población civil, que han representado un costo bajo y una estrategia efectiva para “limpiar los territorios”, permitiéndoles a los grupos armados el fortalecimiento de sus áreas de control y el desarrollo de sus actividades ilegales. La consecuencia directa de estos acontecimientos llevó a un aumento en los niveles de desplazamiento y violencia política, generando que el conflicto, que ha abarcado una considerable proporción del territorio nacional, se disperse a la mayoría del país a través del flujo de población desplazada (Ibáñez y Vélez, 2003, p. 4).

Según Human Rights Watch (2014, p. 1), más de cinco millones de colombianos han sido desplazados internamente, y cada año al menos 150 000 personas siguen abandonando su hogar, lo cual ha generado la segunda población más grande del mundo de desplazados internos. Dentro de esta población, las principales víctimas han sido hombres, mujeres y niños de zonas rurales, que dada su condición de vulnerabilidad se ven obligados a despojarse de su entorno para enfrentarse a un futuro incierto.

Tal como afirma Cardona (2010, p. 139), se denomina desplazada a aquella persona que bajo la consideración de que su vida, integridad física o libertad han sido vulneradas o se encuentran amenazadas, debido a la existencia de circunstancias como conflicto armado, disturbios o tensiones interiores, violencia generalizada, y violaciones masivas a los derechos humanos, se ha visto obligada a migrar dentro del territorio nacional, abandonando su lugar de residencia o sus actividades económicas habituales.

Estas olas de desplazamiento se dan como consecuencia de los métodos de guerra implementados por los grupos insurgentes de derecha y de izquierda, que se han dedicado al secuestro, la extorsión, el confinamiento y las amenazas, entre otros métodos, como medios para imponer su presencia en aquellos lugares en los que el poder estatal es débil e incluso inexistente.

Kirchhoff e Ibáñez (2001, p. 6) resaltan la problemática que deben enfrentar estas personas en situación vulnerable, ya que el optar por el desplazamiento obliga a las personas a dejar su estilo de vida tradicional y sus propiedades, con el fin de mudarse a un territorio desconocido, sin empleo y garantías de condiciones de vida estable.

Estos mismos autores señalan que debe tenerse en cuenta que las consecuencias que acarrea el fenómeno del desplazamiento para la totalidad de un país son graves: incremento en las tasas de desempleo, arbitraria redistribución en los títulos de propiedad de la tierra, ineficiencia en la asignación de los recursos y efectos generados por los imprevistos flujos

demográficos dentro las ciudades y regiones que actúan como receptoras del desplazamiento, entre otros (p. 3).

El Estado colombiano tiene parte de la responsabilidad de los crímenes que han sido cometidos en contra de la población civil, pues prevenir las consecuencias nocivas de la guerra para quienes no participan en ella y velar por los derechos humanos de la población son deberes del Estado. Presentar cifras admirables en ratificación de tratados que promueven la garantía de los derechos es una cosa, pero enfrentarse a los resultados revelados por los informes internacionales que deslegitiman su cumplimiento es otra (Orozco y Suárez, 2013, p. 17).

Información revelada por el Grupo de Memoria Histórica (2013, p. 20) señala que la probada participación de agentes estatales como perpetradores de crímenes, resulta particularmente inquietante para la sociedad y el Estado, dado el grado particular de legalidad y responsabilidad que le compete. Pues más allá de la violación a los derechos humanos realizada con connivencia u omisión de la Fuerza Pública, se han dado alianzas con grupos insurgentes con el fin de obtener intereses económicos.

Llegados a este punto, en el que se ha dado cuenta de cómo la prolongada duración del conflicto armado colombiano ha generado directas e indirectas consecuencias sobre la población civil, es bueno reiterar que la violencia no constituye el fin en sí mismo y la motivación de las distintas facciones, sino el medio por el cual históricamente han abordado el conflicto en aras de conseguir sus intereses particulares.

Según Angarita (2011, p. 17), un conflicto no necesariamente toma el camino de la violencia y agrega que una de las maneras de modificar el uso de métodos violentos en una relación conflictiva, pasa por el conocimiento de los múltiples factores y actores que intervienen en esta, ya que con ello será posible alcanzar, además de la transformación del conflicto, el fortalecimiento individual y colectivo de las partes involucradas.

Teniendo en cuenta este supuesto, se hace imperativo para el Estado colombiano reconocer, además de su responsabilidad, su deber hacia las víctimas, pues pese a la respuesta militar que su aparato de defensa lleva a cabo para minimizar el riesgo al que el conflicto somete a la población civil, no existirán políticas integrales si no se hace justicia hacia las víctimas. El proceso de explicar la verdad, es una obligación para cada país que sufre un conflicto armado y del que se derivan múltiples víctimas invisibles; por tanto, en este contexto, el Estado colombiano no debe ser una excepción (Jiménez, 2009, p. 87).

En este sentido, vale la pena resaltar que el Gobierno nacional ha impulsado grandes esfuerzos de tipo legislativo para mitigar y reparar los efectos del conflicto armado. Entre estas iniciativas podemos destacar la *Ley de Víctimas y Restitución de Tierras*, sancionada en el 2011, con el fin de asistir y reparar de forma integral a las víctimas por medio de la restitución de millones de hectáreas de tierras abandonadas y despojadas a los desplazados. Sin embargo, a septiembre del 2013, luego de dos años después de sancionada dicha ley, el Gobierno informó que tan solo tres familias habían regresado a su tierra, debido a que muchas aún son víctimas de amenazas y violencia (Human Rights Watch, 2014, p. 6).

Esta situación permite evidenciar que la violencia a la que son sometidas las víctimas del conflicto, no solo impacta en sus condiciones económicas, sociales y materiales, que son las más palpables y a las que van dirigidas las políticas de reparación y asistencia impulsadas por las distintas entidades. Antes bien, puesto que la naturaleza humana está profundamente ligada a un componente emocional, los procedimientos de reparación de víctimas requieren procesos encaminados a la superación de la estigmatización de las heridas causadas por la guerra y la reintegración a la vida civil de estas poblaciones vulneradas. No obstante, es importante reconocer que esta estigmatización no solo es individual, sino que también está ligada al territorio. De esta manera, esta discriminación deja de ser un problema social

y se convierte en un problema cultural, con los consecuentes efectos sobre las políticas gubernamentales.

Analizar el conflicto armado desde el problema de la tierra y considerar el punto de vista de las víctimas, revela uno de los aspectos más distintivos del conflicto que ha sido librado durante cinco décadas, la guerra se ha desarrollado principalmente en el campo colombiano, lejos de la Colombia urbanizada e indiferente:

Es una guerra que muchos colombianos y colombianas no ven, no sienten, una guerra que no los amenaza. Una guerra de la que se tiene noticia a través del lente de los medios de comunicación, que sufren otros y que permiten a miles de personas vivir en la ilusión de que el país goza de democracia plena y prosperidad. (Grupo de Memoria Histórica, 2013, p. 22)

El silencio frente a las víctimas da lugar a escenarios de impunidad e injusticia, generando en ellas cargas emocionales demasiado pesadas que les impiden reconstruir su presente y visionar su futuro. Teniendo esto en cuenta, la utilidad y necesidad de documentar las violaciones a los derechos humanos, se realiza con el ánimo de erradicar a aquellas *víctimas anónimas* (Jiménez, 2009, p. 90), que necesitan de verdad, justicia, reparación y garantía de no repetición.

Es por ello que organizaciones como el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), según Angarita (2011, p. 120), hacen énfasis en los altos costos que para el desarrollo humano acarrearán los conflictos armados, debido al obstáculo que sus dinámicas representan para el progreso. No solo por la reasignación de recursos dedicados a la guerra, que podrían ser implementados en proyectos sociales, sino por el rezago e impacto emocional al que son sometidas generaciones enteras.

La única situación que pondría fin definitivo al desplazamiento de la población civil generado por la confrontación armada en Colombia, sería el fin del conflicto mismo. Sin embargo, mientras el abandono de la vía armada por parte de todos los actores permanezca como una salida improbable en el futuro más próximo, el reconocimiento a las víctimas del desplazamiento y demás atrocidades cometidas en su contra, su reparación integral, asistencia y reubicación se plantean como imperativos morales que deben ser asumidos tanto por el Estado como por la población en general, que la mayor parte del tiempo asume una postura de indiferencia frente a esta problemática.

El territorio desde otra mirada: la resiliencia

Hasta aquí hemos visto la complejidad del territorio, tanto en su definición conceptual como en sus características específicas en el caso colombiano. Desde esta perspectiva, creemos que el concepto admite también otras miradas interpretativas, como es el caso de la resiliencia, al cual dedicaremos la segunda parte de este documento.

Aproximándonos al concepto

La civilización humana ha evidenciado a lo largo de su historia una gran capacidad de supervivencia. Aun en los momentos más oscuros, se ha pensado con la mirada en un mejor porvenir. Es más, tal condición fundamenta la misma vida política, que encuentra en la calidad de vida un imperativo moral, no solo con el ánimo de preservar la vida misma, sino también de mejorarla. Variados son los ejemplos que encontramos de este principio: la idea de perfeccionalibilidad de Rousseau, el hecho de ser animales políticos por naturaleza de Aristóteles, y aun la condena a ser libres de Sartre, son ejemplos desde la filosofía que demuestran la tendencia del ser humano a, no solo presentar una capacidad adaptativa frente a las dificultades de la vida, sino también a mejorar sus condiciones de posibilidad y realización. En todo

caso, estos desarrollos filosóficos previos dan cuerpo y contexto al concepto resiliencia, que desarrollaremos a continuación.

El término *resiliencia* es una castellanización de la palabra inglesa *resilience* o *resiliency*,¹ que originalmente no pertenecía al ámbito exclusivo de las ciencias sociales, y se refiere a “[...] la capacidad de un cuerpo para recuperar su tamaño y su forma original después de ser comprimido, doblado o estirado”, o también a “[...] una capacidad para recuperarse de o ajustarse fácilmente al cambio o a la mala fortuna” (Mish, 1989, p. 623).

De acuerdo con Kalawski y Haz (2003, p. 366), en el campo de la psicología y la psiquiatría el primer artículo publicado fue el de Scoville en 1942. En dicho texto la autora utiliza el concepto para referirse al hecho de que las situaciones peligrosas para la vida no afectaban a los niños y niñas, mientras que sí lo hacía el desarraigo de la familia. Como se ve, el interés inicial estuvo orientado a describir las características de los menores que salían adelante a pesar de estas condiciones adversas. Aunque, curiosamente, la mayoría de los investigadores no utilizaron el término resiliencia, sino que representaron aquellos niños y niñas como *invulnerables* o *invencibles*, en el sentido de que eran resistentes al estrés.

Como puede pensarse, pronto esta concepción de *invulnerabilidad* perdió vigencia, por al menos las siguientes razones: a) la invulnerabilidad implica una resistencia absoluta al daño; b) su uso puede sugerir que esta característica se aplica a todas las circunstancias del riesgo; c) implica una característica intrínseca del sujeto; y d) sugiere una característica estable en el tiempo. Visto de esta forma, y frente a las distintas dificultades que el concepto implicaba, paulatinamente se dio preferencia al concepto de resiliencia, que comenzó a usarse especialmente en el campo de la psicología evolutiva, en un intento de explicar por qué algunos niños y niñas frente a

¹ La acepción original proviene del latín *resilio*, que significa volver a saltar, rebotar, reanimarse.

una vida de estrés eran capaces de superar las adversidades y transformarse en individuos saludables.

Sin embargo, aún hoy no existe un consenso universalmente aceptado sobre el concepto de resiliencia. Lo que si es cierto es que la mayoría de definiciones apuntan a comprenderla como un factor individual, o bien de un sistema social, como una capacidad, pero también como un proceso. En otras palabras, sería “[...] una cualidad global del individuo que daría cuenta de un proceso que ocurre entre una adversidad y la superación positiva de la misma” (Kalawski y Haz, 2003, p. 367).

Ahora bien, una clave interpretativa interesante a la hora de entender la resiliencia, tiene que ver con lo que Kalawski considera factores de protección, recuperación y control conductual, que explicaremos a continuación:

Los factores de *protección* se evidencian cuando uno o más dominios de funcionamiento permanecen relativamente sin impacto, a pesar de la presencia de un factor de riesgo. Por ejemplo, cuando un niño no es farmacodependiente, a pesar de tener padres consumidores.

En el caso de la *recuperación*, se entiende como un cambio relativamente permanente desde un resultado pobre a un resultado deseado, en cualquier dominio afectado por un factor de riesgo; esto es, la persona sí desarrolla un daño psicológico o físico, pero después se repone.

Finalmente, el *control conductual* se presenta cuando una situación ambiental impide una afectación negativa de forma relativamente temporal. Aquí funcionan, por ejemplo, las advertencias y las amenazas de otras personas, como un dispositivo que inhibe una conducta de mi parte.

Desde esta perspectiva, lo que quizás resulta más interesante es el reconocimiento de la resiliencia, no como una variable psicológica en sí misma, sino como un concepto cuya definición y aplicación depende del contexto,² lo

² Para nuestra escuela de pensamiento, este contexto tiene una asimilación al territorio. Los territorios de y en riesgo son los que promueven las situaciones de vulneración de los derechos. En otras

cual ubica a su investigador-observador en un lugar completamente distinto. Así, no sería posible hablar de los factores que promueven o imposibilitan la resiliencia, sino de factores que la promueven frente a un determinado factor de riesgo.

En síntesis, desde esta mirada, entender la resiliencia nos sería útil, más que para asumirla como un constructo cultural, como una excepción: el hecho de que haya personas que no repiten (o que son capaces de romper) el ciclo de la violencia, a pesar de haber sido víctimas o victimarios de esta, indica que una historia de la violencia no es *determinante* de la violencia actual. En otras palabras, entender la resiliencia ayuda a esclarecer el mecanismo que genera tal violencia, y cuál es el papel de la historia de la violencia en este mecanismo. Y la inclusión de los mencionados factores *protectores*, *de recuperación* y *de control*, posibilita una mirada crítica de las historias de los sujetos, puesto que implica que la historia actual, aunque aparentemente pueda presentarse sin dificultades o traumas, no necesariamente siempre fue así. La resiliencia se constituye entonces en una clave interpretativa interesante a la hora de realizar procesos de memoria y búsqueda de la verdad, justicia y reparación.

Hacia una nueva perspectiva: la resiliencia comunitaria

Hasta aquí hemos descrito algunas características de la resiliencia, tanto en su acepción original, como en el desarrollo ulterior que desde las ciencias sociales se ha hecho del concepto. No obstante, vale la pena preguntarnos si la resiliencia obedece solamente al ámbito individual, o si por el contrario también es susceptible de ser leída desde la experiencia colectiva de las comunidades.

palabras, el riesgo, más que ser un diagnóstico de las condiciones que posibilitan la victimización, también puede ser entendido como un factor que previene dicha condición.

A este respecto, resulta interesante rescatar esta nueva perspectiva. Con un origen latinoamericano, donde a los desastres naturales se ha añadido la pobreza y la desigualdad, la resiliencia *comunitaria* se refiere a aspectos de afrontamiento de los traumas y conflictos colectivos por los humanos, en los cuales influyen otros aspectos psicosociales, además de las respuestas individuales al estrés (Uriarte, 2013, p. 9).

Aunque quizás lo que resulte más interesante de este análisis es que obliga a una revisión juiciosa del concepto mismo de comunidad, ya que se entiende como mucho más que una entidad social que aglutina un número de personas localizadas en un territorio:

Son individuos que, por encima de la cantidad de sus miembros, mantienen entre sí relaciones humanas y económicas, comparten ideas y valores, costumbres, metas, instituciones y servicios con distinto grado de conformidad y de conflicto. Estas variables determinan en gran medida tanto las fortalezas como la vulnerabilidad, y consecuentemente también inciden en el impacto social de los desastres y las catástrofes y en la capacidad de afrontamiento, recuperación y transformación posibles. (Uriarte, 2013, p. 10)

Desde esta mirada, la resiliencia comunitaria se refiere a la capacidad del sistema social y de las instituciones para hacer frente a las adversidades, y para reorganizarse posteriormente, de modo que mejoren sus funciones, su estructura, y su identidad misma salga reforzada. Sería, por tanto, “[...] la condición colectiva para sobreponerse a desastres y situaciones masivas de adversidad y construir sobre ellas” (Suárez Ojeda, 2007, p. 81). Pero, todo depende de cada comunidad; mientras algunas combaten las adversidades y son capaces de superar la adversidad, otras caen en el abatimiento y la desesperación. La diferencia en la manera como se afrontan las situaciones,

se explicaría por características de tipo social, cultural, relaciones de grupo o condiciones sociopolíticas previas, entre otras.

Lo sorprendente es observar cómo cuando ocurren situaciones críticas, en muchas personas afloran sus cualidades más positivas, muchas de las cuales son desconocidas, y se apresuran a aportar a la reconstrucción del territorio, política y simbólicamente. Twigg (2007) lo expresa de la siguiente manera:

La resiliencia comunitaria no es una intervención específica o delimitada a responder a un acontecimiento adverso. Es mucho más que eso. Es la capacidad por parte de la comunidad de detectar y prevenir adversidades, la capacidad de absorción de una adversidad impactante y la capacidad para recuperarse tras un daño.

Finalmente, enunciemos lo que el mismo Uriarte propone como los pilares de la resiliencia social o comunitaria, a nuestro entender claves para explicar los procesos mismos de identificación con el territorio:

- La estructura social cohesionada. Aquellas sociedades que tienen un menor índice de desigualdad, que optan por la salida dialogada a los conflictos, y en las que se presenta un mayor índice de integración y aceptación de las autoridades dentro de la misma civilidad, cuentan con una mayor oportunidad de reponerse frente a las adversidades y desastres, esto es, de desarrollar una actitud resiliente. Lo interesante, en todo caso, es evidenciar que existe una relación directamente proporcional entre las condiciones que dan vida a la experiencia democrática y la afirmación de las mismas identidades en el interior de los territorios, especialmente cuando estos han sido violentados.
- La honestidad gubernamental. La legitimidad política deviene de la confianza en los gobernantes locales, comunitarios o estatales, al convencimiento de que tal organización es propia, esto es, representa

los intereses de la comunidad. En este esquema participativo se está dispuesto incluso a aceptar los resultados negativos y a ser parte de la solución.

- La identidad cultural. Los comportamientos, usos, valores, creencias, costumbres y ritos, entre otros, de una comunidad, distinguen y dan sentido de pertenencia a los miembros. La identidad cultural refuerza los lazos de solidaridad y fortalece el arraigo al territorio.
- Autoestima colectiva. Entendida como la actitud y el sentimiento de orgullo por el lugar en que se vive, y del que se siente originario. El ambiente no es una condición dada para ser contemplada pasivamente. Es ante todo una creación humana. Entre más alta sea esta autoestima colectiva, mayor posibilidad de recuperación frente a las adversidades.
- El humor social. Se trata de la capacidad de algunos pueblos para encontrar la comedia en la propia tragedia, lo cual ayuda a quitar amargura a las situaciones difíciles, pero también a tomar distancia emocional y a poder racionalizar más objetivamente las situaciones. La capacidad de reírse juntos de las vivencias propias y ajenas refuerza los lazos de pertenencia y hace a la comunidad más resiliente.

Como se ve, la resiliencia comunitaria no solo permite la superación de eventos traumáticos que colectivos de personas experimentan en los distintos territorios, sino que fortalece la creación de una sociedad mucho más madura e incluyente,³ verdadero germen de la democracia. Para las sociedades resilientes no basta con que sus habitantes aprendan⁴ a adaptarse a los cambios

³ Esta sociedad es madura y pluralista, en la medida que encuentra en la reconstrucción del espacio público y la participación política ejes fundamentales de deliberación, aun en contextos que generalmente se asocian con la esfera privada.

⁴ Es importante elaborar el proceso pedagógico de esta adaptación, pues el énfasis en lo colectivo sugiere unas maneras colectivas de aprendizaje que dismantelan la tradicional forma de poder social jerárquico y horizontal. Es decir, la resiliencia comunitaria no solo revoluciona el sentido organiza-

producidos por violencias o catástrofes naturales, sociales o económicas, que sobrepasan su capacidad de control, ni fortalecer psicológicamente a los sujetos afectados; por el contrario, exige la capacidad de pensar e intentar cambiar las circunstancias estructurales que dieron origen a tal situación, de tal manera no vuelvan a repetirse.

Memoria y resiliencia: la historia como territorio

Entendida desde la perspectiva anterior, si hay una utilidad destacable en el concepto de resiliencia, esa sería la posibilidad de *des-esencializar* la categoría de víctima.⁵ No en vano podemos afirmar que, al defender el paradigma de la victimología, la disciplina psicológica coadyuvó de una forma directa a que la víctima siguiera siendo víctima. Se hacía, en palabras de Latorre Iglesias (2010) una suerte de “carrera de víctima”. Se trata entonces de recorrer el camino contrario:

De ahí la importancia de des-victimizar y de trascender la condición misma de la víctima. Empoderar a la víctima a través de sus propios relatos para que sea capaz de asumir su condición y a partir de ella proyectarse y reinventarse a sí mismo, es decir, hacer resiliencia a través de los relatos de la memoria [...] visto de esta óptica, se trata de una apuesta por el poder de renovación interior que poseen las personas. (p. 102)

cional de la sociedad, sino que también propone una nueva valoración a la experiencia individual, pues esta es esencial para la colectividad. La resiliencia individual es entonces reconfigurada desde su impacto social, lo que permite un mayor impacto sobre el cambio de las circunstancias que originan situaciones que conducen a la victimización.

- 5 Para un desarrollo ulterior, y dado el contexto colombiano del conflicto, es necesario hacer una precisión del concepto de víctima. En otras palabras, resulta relevante preguntarnos si habría algo en particular que permite que las víctimas en Colombia enfrenten/adopten la resiliencia de una manera específica. Tal caracterización daría cuenta de las variables que conceden especificidad al contexto colombiano, entre ellas la revictimización por parte del Estado.

Se observa entonces la aparición del concepto de memoria, tan relacionado con procesos de reconstrucción y resiliencia. El recuerdo narrado es instaurado como una sublimación misma del sujeto, puesto que estas narraciones resignifican el presente mismo, dándole poder a la persona victimizada, siendo un poder que brinda autonomía y autoelección. Es la misma voz que se alza para clamar la propia existencia:

No solo hablo, sino que tengo el dominio de mi palabra y me convierto progresivamente en sujeto de mi palabra; soy capaz de decir: yo soy aquel que conoció tal adversidad, sufrió de tal manera y superó ese infortunio de este modo [...] En ese momento se constituye la identidad narrativa de aquel que fue herido. (Cyrulnik, 2006, p. 120)

Sin embargo, hay un problema adicional: hacer memoria desde esta perspectiva liberadora se constituye, más que en un problema meramente histórico o simbólico de carácter individual, en una revisión estructural de la sociedad en su conjunto, esto es, en una problemática política. George Orwell, en su texto distópico por antonomasia, 1984, había planteado ya los peligros que enfrenta la memoria, en concreto el problema de la reescritura de la memoria y sobre todo su desaparición. En su alegoría de los *agujeros de la memoria*, Orwell es claro al evidenciarnos cómo los detentadores del poder pueden alterar significativamente el pasado, o destruir los rastros de este, en un proceso de reescritura constante de la memoria, de tal forma que la historia siempre se ajuste a sus intereses: “Toda la historia se convertía así en un *palimpsesto*, raspado y vuelto a escribir con toda la frecuencia necesaria” (Orwell, 1993, p. 37).

Desde aquí deviene por qué múltiples autores han problematizado esta concepción de la Historia (con mayúscula), ya que representa casi siempre la visión hegemónica de los vencedores, los padres de la patria y los buenos ciudadanos, entre otras expresiones. Así, se nos cuenta la historia “digna”

de ser contada, como si el conflicto, las violencias y los mismos gestos de resiliencia no retrataran mucho mejor la entraña misma de la civilización humana.

Finalmente, digamos que esta mirada de la historia instaure una dificultad metodológica adicional: al contar la vida desde los principios y el ethos socialmente aceptado, excluyendo todo aquello que es indigno y abyecto, emerge la dicotomía entre buenos y malos, santos y pecadores, víctimas y victimarios, llegando incluso a territorializar la convivencia social, puesto que habría unos lugares donde impera la ley —por violenta que sea— y otros donde perdura el Estado-naturaleza, la barbarie. Este último casi siempre asociado con lo rural, mientras la primera obedece a un paradigma moderno y urbano.

Víctimas o ciudadanos marginados

Con estas consideraciones, resulta cuanto menos sugerente la necesidad de problematizar la concepción, y también la condición de víctima. Por supuesto, no se trata de negar su existencia, o de relativizar su importancia en el interior de las sociedades, sino de contextualizarlas en el ámbito de unas ciudadanías a las cuales se les han violentado sus derechos, con la mirada silenciosa o cómplice de los Estados o de la propia sociedad civil. Nos preguntamos entonces si su esencialización, en vez de facilitar la reconstrucción del tejido social, conduce a la invisibilización de los órdenes sociales injustos e inequitativos que posibilitan estructuralmente su aparición. Dicho de otra forma, creemos que la reducción de la realidad a una tensión dicotómica entre víctimas y victimarios no permite comprender la complejidad misma de las violencias, ni siquiera las historias integrales de los sujetos, que ciertamente en un conflicto de larga duración pueden compartir características de ambas categorías.

Pero vayamos aún más allá: al confundir, como dice María Miralles, lo público con lo publicable, y al entender lo público relacionado solo con el Estado, los ejercicios colectivos de memoria pueden derivar en un proceso

contradictorio: el ocultamiento o la invisibilidad, y aun la generalización de ciertas condiciones que aparentemente legitiman las violencias en los territorios. Además, como afirma Roldán (2007):

[...] la violación de los derechos básicos de las víctimas es solo una parte de su situación, porque también es importante reconocer en ellas la particularidad de su cultura y de su dolor —su territorio—. Los prejuicios, los estereotipos y el desconocimiento de las víctimas hacen que no se respete su pluralismo, sino que se tenga una visión uniforme, fortalecida por el manejo que de ellas hacen los medios de comunicación. Esto conlleva a desdibujarla, y finalmente al olvido por parte de la sociedad. (p. 43)

Dicho de esta manera, adentrarse en el universo de las víctimas implica reconocer sus particularidades, pero sin olvidar su condición humana, esto es, aquellos elementos que compartimos como civilización. Entender que su sufrimiento histórico no subsume ni se antepone a su condición de sujeto político, pleno de derechos y de deberes. Por todo ello, una revisión de las víctimas en sus territorios trastoca las bases mismas de eso que algunos teóricos han llamado el orden social, y exige su reivindicación.

Ahora bien, esta exigencia debe darse tanto desde la misma sociedad civil, que reconoce tanto su acción u omisión frente a las víctimas, como por parte del Estado, al aceptar que no garantizar a todos los individuos que están bajo su cuidado una vida acorde con los estándares sociales predominantes, se constituye, de facto, en una negación de los derechos que les corresponden como ciudadanos.

Referencias

Angarita Cañas, P. E. (2011). *Seguridad democrática: Lo invisible de un régimen político y económico*. Bogotá D. C.: Siglo del Hombre.

- Crandall, R. (2008). *Driven by drugs: US policy towards Colombia*. Boulder, CO, Estados Unidos: Lynne Rienner Publishers.
- Cyrulnik, B. (2006). *La resiliencia: desvictimizar la víctima*. Cali: Feriva.
- Grupo de Memoria Histórica (2013). *¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad*. Bogotá D. C.: Centro de Memoria Histórica.
- Human Rights Watch (2014). *Colombia: Resumen del país*. Recuperado el 3 de junio del 2014, de http://www.hrw.org/sites/default/files/related_material/colombia_sp_4.pdf.
- Ibáñez, A. M. y Vélez, C. E. (2003). *Forced displacement in Colombia: Causality and welfare losses* (documento de trabajo sin publicar).
- Kalawski, J. P. y Haz, A. M. (2003). Y... ¿Dónde está la resiliencia? Una reflexión conceptual. *Revista Interamericana de Psicología*, 37 (2), 365-372.
- Kirchhoff, S. e Ibáñez, A. M. (2001). *Displacement due to violence in Colombia: Determinants and consequences at the household level*. Recuperado el 3 de junio del 2014, de http://www.zef.de/uploads/tx_zefportal/Publications/ZEF-DP-41.pdf
- Latorre Iglesias, E. L. (2010). Memoria y resiliencia. Estudio de la memoria de las víctimas del conflicto armado en el departamento del Magdalena: presentificación, visibilización, catarsis y resiliencia. *Prolegómenos- Derechos y Valores*, 13 (25), 95-109.
- Luque, T. J. (2009). *Víctimas invisibles, conflicto armado y resistencia civil en Colombia*. Barcelona: Huygens.
- Orozco, G. y Suárez, R. (2013). *Impacto humanitario de la violencia armada en Colombia. Doce miradas del conflicto colombiano*. Madrid: Instituto de Estudios Internacionales y Europeos Francisco de Vitoria.
- Orwell, G. (1993). *1984*. Barcelona: RBA.
- Roldán, I. (2007). El estado actual de las víctimas en Colombia: la búsqueda de la verdad. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 36.
- Suárez Ojeda, E. (2007). *Adolescencia y resiliencia*. Madrid: Paidós.

- Twigg, J. (2007). *Características de una comunidad resiliente ante los desastres*. Recuperado de la página web del Benfield UCL Hazard Research Centre, http://www.benfieldhrc.org/disaster_studies/projects/.
- Uriarte Arciniega, J. (2013). La perspectiva comunitaria de la resiliencia. *Psicología Política*, 47, 7-18.

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
Xpress Estudio Gráfico y Digital S.A.

Con un tiraje de 400 ejemplares.
Universidad de La Salle
Bogotá, Colombia
Abril de 2015

Esta obra tiene un valor especial dado que representa un paso importante en la consolidación de una apuesta que la Universidad de La Salle viene materializando en torno al pensar colectivo y el pensar riguroso como posibilidad de fortalecimiento de su autonomía, autodeterminación y esencia en cuanto universidad. El texto muestra algunos productos derivados de las reflexiones, disquisiciones y sueños de ocho grupos que progresivamente se van configurando como equipos interdisciplinares; como colectivos que cada vez se identifican más, se complementan mejor y se reconocen mutuamente como sujetos interdependientes. Cada una de estas personas, sin abandonar su acervo disciplinar, contribuye con la maduración de una cosmovisión interdisciplinar a partir de la humildad que se destaca en sus visiones epistemológicas y sus interacciones cotidianas.

En diez capítulos el texto muestra un recorrido que inicia con algunas preguntas sobre la relación entre la esencia de la universidad en cuanto referente social y su capacidad para producir pensamiento propio; transita por el análisis del sentido de construir en equipo en un proyecto del pensar y da cuenta de profundas reflexiones sobre temas relacionados con ruralidad, seguridad alimentaria, inequidad y pobreza, formación y estética, ser y territorio, cultura y salud pública, memoria y conflicto, sostenibilidad y eficiencia, ecodiversidad y bioética, entre otros.



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

