

ISSN 0121 - 1633

Páginas

Revista académica e institucional de la UCPR

No. 76
Septiembre de 2006



UCPR
UNIVERSIDAD CATÓLICA POPULAR DEL RISARALDA



UNIVERSIDAD CATÓLICA DE PEREIRA

El escudo de la Universidad está constituido por un círculo en cuyo centro hay un sol que tiene en el interior un libro con dos letras griegas.

El sol tradicionalmente representa a Jesucristo. Él es la luz que alumbra a todo hombre, concretamente al hombre de hoy con sus preocupaciones, proyectos y expectativas. La Universidad quiere ser un instrumento eficaz al servicio de la luz de Cristo que ilumina al hombre.

“Para vosotros se alzaré un sol de justicia que traerá en sus alas la salud”
(Malaquías 4,2)

“Por la entrañable misericordia de nuestro Dios nos visitará el sol que nace de lo alto para iluminar a los que viven en tinieblas y en sombras de muerte, para guiar nuestros pasos por el camino de la paz”
(Lc. 1,79)

El libro representa la Universidad; en las páginas están grabadas dos letras griegas, que son las iniciales del nombre de Jesucristo: la iota de Iesous (ι) y la Ji de Christós (χ), porque la comunidad universitaria quiere ir al hombre para darle la luz recibida de Cristo.

“La Palabra (Cristo) era la luz verdadera que alumbra a todo hombre” (Juan 1,9)

Las palabras latinas “illuminat hominem” (“ilumina al hombre”) recogen el sentido de la misión de la UCP.” Por tanto su razón de ser es la de ofrecer a cada bachiller el APOYO para que llegue a Ser Gente, Gente de Bien, Profesionalmente capaz, y esto como realización de su proyecto personal de vida, que lo hará “instrumento eficaz al servicio de la luz de Cristo que ilumina al hombre”.



Dice Benedicto XVI

“El *AMOR* apasionado
de Dios por su pueblo,
por el hombre, es a la
vez un amor que
PERDONA.”

UN AMOR TAN
GRANDE QUE PONE
A DIOS CONTRA SÍ
MISMO, SU AMOR
CONTRA SU
JUSTICIA” (10)

Deus Caritas est

Dice Benedicto XVI

" El cristiano ve perfilarse ya en esto, veladamente, (en el perdón) el misterio de la cruz:".

"En su muerte en la cruz se realiza ese *PONERSE DIOS CONTRA SÍ MISMO*, al entregarse para dar nueva vida al hombre y salvarlo: esto es amor en su forma más radical" (12)

Deus Caritas est

Páginas

76 Septiembre 2006

Revista Académica e Institucional de la UCPR
ISSN 0121-1633

CONSEJO SUPERIOR
Monseñor Tulio Duque Gutiérrez
Monseñor Francisco Nel Jiménez Gómez
Monseñor Carlos Arturo Isaza Botero
Pbro. Gustavo León Valencia Franco
Bernardo Gil Jaramillo
Héctor Manuel Trejos Escobar

RECTOR
Pbro. Gustavo León Valencia Franco

DIRECTOR PÁGINAS
Pbro. Álvaro Eduardo Betancur Jiménez

CONSEJO EDITORIAL
María Gladys Agudelo Gil
Judith Gómez Gómez
Alejandro Mesa Mejía
Gabriel Flórez Ríos
Pbro. Álvaro Eduardo Betancur Jiménez

COMITÉ REVISOR
Remberto Rhenals Monterrosa
María Gladys Agudelo Gil
Luis Alejandro Flétscher Bocanegra
Alejandro Mesa Mejía
Luis Eduardo Peláez Valencia
Wilmar Vera Zapata
Orfa Yamile Bocanegra García
Inés Emilia Rodríguez Grajales
Samuel López Castaño
Jesús Olmedo Castaño López
Pablo Granada Echeverry
Rosa María Niño Gutiérrez
Diego Suárez Viva

ILUSTRACIONES
Felix Augusto Cardona Olarte

UCPR. Avenida de la Américas
e-mail: paginas@ucpr.edu.co
PBX: (57) (6) 312 77 22
Fax: (57) (6) 312 76 13

Canje: Biblioteca UCPR

EDITORIAL	3
FILOSOFÍA Y MÍSTICA: HACIA UNA CRÍTICA DE LA RAZÓN MÍSTICA <i>Gonzalo Soto Posada</i>	5
ANTES DE LA RESPUESTA, LA COMPREENSIÓN DE LA PREGUNTA: ¿Es posible una ecología hoy? <i>Carlos Andrés Arango Lopera</i> <i>Wilmar de Jesús Acevedo Gómez</i>	39
EXCLUSIÓN SOCIAL Y ECONOMÍA POPULAR EN RISARALDA El caso de las viviendas de uso mixto en las zonas urbanas <i>Mario Alberto Gaviria Ríos</i>	53
LA COMUNICACIÓN EN SALUD, PROPUESTAS PARA EL CAMBIO Y ÉXITO <i>Wilmar Albeiro Vera Zapata</i> <i>Pablo Granada Echeverry</i>	77
RELACIÓN CULTURA- ECONOMÍA: INDUSTRIAS CULTURALES <i>Mauricio Vera Sánchez</i>	95
APUNTES PARA UNA APROXIMACIÓN DIACRÓNICA DE LAS COMPETENCIAS Y SU INTERPRETACIÓN EN EL CONTEXTO EDUCATIVO <i>Armando Gil Ospina</i>	107
Y SE CREARON LAS REDES ACADÉMICAS DE ALTA VELOCIDAD... Y VIERON QUE ERA BUENO <i>Dago Hernando Bedoya Ortiz</i> <i>Luis Alejandro Flétscher Bocanegra</i>	133
SOFTWARE LIBRE: UNA HERRAMIENTA PARA APOYAR PROCESOS FORMATIVOS EN LA EDUCACIÓN COLOMBIANA. <i>Luis Eduardo Peláez Valencia</i> <i>Victor Hugo Taborla Carmona</i>	153
UNA MIRADA CRÍTICA AL GÉNERO DEL ENSAYO <i>Inés Emilia Rodríguez Grajales</i>	167
COLABORADORES	179
GRUPOS DE INVESTIGACIÓN	181
INSTRUCCIONES PARA EL AUTOR	185

ILUSTRACIONES

Felix Augusto Cardona Olarte

DISEÑO DE LA PORTADA

Consejo Editorial PÁGINAS

DISEÑO E IMPRESIÓN

GRÁFICAS BUDA Ltda.

Calle 15 No.6-23 PBX.:335 72 35

LOS DIBUJOS EN PÁGINAS

Dentro de cualquier proceso de creación el momento mas difícil, mas angustioso es el de enfrentarse al medio de nuestra expresión cuando aún está en blanco, esperando que todo aquello que fluye por nuestro pensamiento, por nuestro sentimiento, por nuestro ser, se comunique, se exponga a la mirada, a la reflexión del otro para que nuestra creación sea parte del conocimiento que hace de este mundo algo mejor o al menos mejor comprendido. Por ello una creación como la revista PÁGINAS de la UCPR, es una de las contribuciones más importantes de la comunidad de nuestra comunidad Universitaria en la construcción de este conocimiento. Lo que cada ilustración refleja es una manera de entender eso que con tanto tiempo y esfuerzo el autor expresa y expone, superado ese angustioso primer momento... ***El comienzo de la sabiduría es el silencio.***

EDITORIAL

Una vez más nos asomamos a la tribuna de la Universidad, la Revista Páginas de la UCPR, para contarle a la academia y a la sociedad lo que estamos produciendo en el taller intelectual del Alma Mater. Lo contamos, porque reconocemos el deber de “rendir cuentas” de la forma como estamos asumiendo nuestra responsabilidad educativa y social, pero también porque queremos someter a la discusión el fruto de nuestras pesquisas y ofrecer sus resultados a la sociedad.

En primer lugar, desde la reflexión humanística, presentamos un trabajo sobre mística y filosofía y otro que reflexiona la ecología desde la filosofía.

En un muy profundo y a la vez precioso estudio, el autor analiza la relación entre la filosofía y la mística, a partir de la contemplación del pensamiento y la experiencia de algunos filósofos que a la vez son artistas del lenguaje y, a su manera, místicos. En un contexto de crecimiento de la increencia y al agnosticismo, junto con un ahondamiento del fenómeno del pluralismo religioso, que retorna en una eclosión o explosión sumamente variada, ambigua y deslumbrante de experiencias espirituales, y a la vez con el despertar de la conciencia de los cristianos que quieren vivir la fe en el marco de unas nuevas condiciones socio culturales, es muy pertinente la pregunta por las condiciones de posibilidad de la mística. Pertinente es, igualmente, la reflexión sobre los conceptos nucleares de dicha relación que para el autor se concentran en Dios, el ser humano, el mundo y la reverberación, y el reconocimiento de que la metáfora es un camino apropiado para expresar la experiencia mística y específicamente lo divino.

La “cuestión ecológica” no puede considerarse como una preocupación exclusiva de unos convencidos, ni como un discurso desligado del desarrollo científico técnico u opuesto a él. Es, por el contrario, una responsabilidad de todos en el marco de la tarea de la humanidad por construir un mundo mejor. Una reflexión que permita reconocer una plataforma conceptual suficientemente sólida para plantear las cuestiones relativas a la ecología, resulta necesaria para comprender las múltiples preguntas que surgen de un tema tan urgente como controvertido.

Un segundo conjunto aborda problemas socioeconómicos:

A partir de la observación del fenómeno de la vivienda de uso mixto, se estudia la economía popular que, a diferencia de la economía del capital, busca no la acumulación sino el desarrollo de la vida tanto en su dimensión biológica como cultural.

La economía es una construcción humana para afrontar la aventura de la vida. Una construcción que, como las otras, está por doquiera y no permanece distante de ninguna otra, como es el caso particular, abordado por el autor, de la cultura y la comunicación. ¿Cómo se relacionan una y otra o una y otras, es decir, economía y cultura-comunicación? Esta relación adquiere una forma concreta en lo que hoy se llama “in-

dustrias culturales”, concepto que requiere de una precisión para que resulte de verdad significativo. Un recorrido por los planteamientos que sobre el particular hacen algunos autores de rigor reconocido y una identificación del concepto y las implicaciones del fenómeno que dicho concepto describe, resulta sumamente provechoso para los estudiosos de los fenómenos y procesos sociales, quienes no sólo los observan como realidades inevitables sino que los juzgan críticamente.

La vida saludable es una aspiración de la sociedad y de sus miembros; es, también, su responsabilidad; en ella se juntan los dos aspectos del binomio derecho-deber. Esta afirmación vale específicamente para el Estado y para los profesionales de la comunicación; en especial, estos últimos tienen la tarea de diseñar estrategias para que la sociedad asuma esta aspiración y se comprometa con lograrla. Cómo se abordan las campañas de salud, cómo se ejercita el saber teórico y técnico de la comunicación en orden a crear una cultura que favorezca el ideal de una vida saludable, ha sido el objeto de una investigación, parte de la cual se presenta en esta edición.

Una tercera sección de la Revista se refiere directamente al quehacer pedagógico:

Las reflexiones sobre la educación como responsabilidad fundamental de la sociedad han experimentado cuestionamientos muy provocativos y enriquecimientos sumamente valiosos. Entre las cuestiones que han sido propuestas, sobresalen las que tienen que ver con el tipo de ser humano y de sociedad, con los conceptos de educación misma y formación y con la formulación de los fines que pretenden, hoy planteados en términos de competencias. Una primera entrega de reflexiones que se han trabajado críticamente en la Universidad se hizo en el número anterior; ahora se completa en la presente edición.

El desarrollo científico técnico de las últimas décadas no tiene parangón en toda la historia de la humanidad; ello ha incidido de manera asombrosa en el mundo de la educación. Tal es el caso, en particular, de todo lo que tiene que ver con el mundo de la informática y los sistemas electrónicos de ordenación y difusión de datos e información; dos cuestiones específicas han merecido la atención de la Universidad y han sido desarrolladas tanto en su naturaleza como en sus implicaciones para los procesos educativos: la creación y multiplicación de redes académicas y la disponibilidad de software libre. La educación superior tendrá que tomar posición frente a estos fenómenos para valorarlos y aprender a usarlos en beneficio de la realización de su responsabilidad social.

Otro reto de la educación es el de posibilitar la apropiación por parte de los estudiantes de los medios e instrumentos para la formación y el aprendizaje. El uso inteligente, riguroso y adecuado del lenguaje escrito es condición necesaria para el desarrollo personal integral y para la apropiación y desarrollo del saber. Entre los géneros del lenguaje escrito está el ensayo, que tiene una importancia decisiva en la educación superior; saber qué es, cuáles son sus características específicas y cómo usarlo, resulta útil para avanzar provechosamente en el proceso formativo.

El Centro de Investigaciones presenta, finalmente, los procesos investigativos que se adelantan actualmente en la Universidad.

FILOSOFÍA Y MÍSTICA: HACIA UNA CRÍTICA DE LA RAZÓN MÍSTICA

Gonzalo Soto Posada*

I CONGRESO SOCIEDAD COLOMBIANA DE FILOSOFÍA
BOGOTÁ, ABRIL 19-22 DE 2006

“Sentí que la eternidad / será estar juntos los dos. / Dios me quiere como si yo fuera Dios. / Alguna vez yo seré experto en amores / en tu cama, entre las sábanas. / Sexo de Dios”¹.

“Luego vino la tempestad; / El jardín de mi corazón / tiritaba helado, esparcidas sus hojas. / Se hizo desierto / y nube yerma, / y silencio. Y, de repente, / el sol a medianoche: Tú”².

“¡Único amigo mío, mi más amado amigo: mira abiertamente las puertas de mi casa, no pases de largo como un sueño!”³

SINTESIS

El artículo intenta mostrar la relación filosofía y mística, determinando las condiciones de posibilidad de la mística. Para ello, además de su prólogo y epílogo, hace una incursión histórica por momentos significativos de esta relación: Agustín, Dionisio Areopagita, Tomás de Aquino y Borges. Luego dilucida los conceptos claves de la relación: Dios-hombre-mundo-reverberación. Penetra después en los vericuetos de la metáfora como poesía de lo divino y termina dialogando con el iluminado de Éfeso, Heráclito: aquí hay dioses. La tesis de fondo es la mística como epimeleia heautou o cuidado de sí, de los otros, de las cosas y de Dios.

DESCRIPTORES: Cuidado de sí, Conversión, Poética.

ABSTRACT

This current article intends to show a philosophical and mystical relation, by determining the mystic possible conditions. So forth, besides its prologue and epilogue, itself gets through an historical entry over this relation meaningful momentums: Agustín, Dionisius, Areopagita, Thomas de Aquino and Borges. Then, it turns the relation God-Man-Reverberation key concepts out. Afterwards, it goes beyond the deepest metaphore like a divine one, and finishes by having a speech towards Efesus, Heraclitus: there are some Gods. Bottomness thesis is the mystic as a epimeleia heautou i.e. self-care, other's care, thing's and God himself.

DESCRIPTORS: To look after yourself, To convert, Poetic

* Doctor en Filosofía de la Pontificia Universidad Gregoriana (Roma). Profesor titular de postgrados de la Escuela de Teología, Filosofía y Humanidades de la Universidad Pontificia Bolivariana. Dirección Autor : gonzalosoto@une.net.co
Recepción del Artículo: 9 de Agosto de 2006. Aceptación del Artículo por el Comité Editorial: 30 de Agosto de 2006.

1 CARDENAL, Ernesto. *Telescopio en la noche oscura*. Madrid: Editorial Trotta, 1993, p. 48

2 SCHIMMEL, Annemarie. *Nightingales Under the Snow (Ruiseñores bajo la nieve)*. London and New York: Khaniqahi Nimatulahi Publications, 1994, p. 9

3 TAGORE, Rabindranath. *Ofrenda Lírica (Gitanjali)*. Madrid: Aguilar, 1958, p. 189



PRÓLOGO

Siguiendo a William James⁴ y a W. W. Meissner⁵, la experiencia mística tiene unas notas que la especifican. Es inefable en cuanto indescriptible e intransferible; es intuitiva dado que predomina lo afectivo sobre lo intelectual, sin descartar el aspecto cognoscitivo y contemplativo, ajeno, no obstante, a las reglas de la lógica y sus principios demostrativos; es efímera en cuanto su duración es temporalmente insignificativa; es infusa y pasiva dado su carácter gratuito y gracioso⁶. Estas características la convierten en un trance hagiopático como unidad en la contrariedad: noche luminosa y mediodía oscuro. Si intentamos hablar de ella en tanto experiencia inefable e indecible es porque hacemos nuestras las palabras de Agustín: “*non ut illud diceretur, sed ne taceretur*”: “no por decirlo, sino por no callar”. Y de San Juan de la Cruz cuando prologa su *Llama de amor viva*: “...como se entendiere que todo lo que se dijere es tanto menor de lo que allí hay, como es lo pintado de lo vivo, me atreveré a decir lo que supiere”.

Para incursionar en esta inefable, intuitiva, efímera, gratuita y pasiva

experiencia, nuestras reflexiones se orientarán y tendrán como foco la tesis de la filosofía como *anastrophé* y *epistrophé*. Su genealogía es Platón y Plotino. Filosofar como *anastrophé* – *epistrophé* es ascenso, vuelta, conversión, reflujo, subida⁷. Toda vuelta supone un punto de partida o flujo. Este círculo flujo – reflujo es el que nucleará nuestra propuesta. El filosofar como un viaje, una navegación (es la metáfora de Agustín en el *De Vita Beata*), un caminar caminando, una búsqueda... convierte el quehacer filosófico no sólo en una forma de saber, sino y ante todo, en una forma de vida. Filosofar es entonces una poética de la vida como autonarración y alterrelato, que conjuga el verbo *epimeleísthai* y lo concreta en el sustantivo *epimelēia seautoñ*: *cuidar de sí* (ética), *cuidar de los otros* (política), *cuidar de las cosas* (ciencia) y *cuidar de lo sagrado* (mística). En este contexto, la mística cristiana, el sufismo musulmán, la cábala judía, el satori o iluminación Zen, la samá o baile giratorio de los derviches, el Aleph borgiano... sirven de telón de fondo a nuestra narración.

Para hacer este intento, en un primer momento penetraremos en los



4 *The Varieties of Religious Experience*. New York: Collier Books, 1961

5 *Ignacio de Loyola. Psicología de un santo*. Madrid, 1995

6 Cf. LÓPEZ-BARALT, Luce y PIERA, Lorenzo. *El sol a medianoche. La experiencia mística: tradición y actualidad*. Madrid: Editorial Trotta, 1996, p.13

7 Véase ambas voces en *A Greek – English Lexicon*. Oxford: University Press, 1958. PLATÓN, *La República* 620e. PLOTINO, *Enéadas* 4.3.4; 1.2.4; 5.3.6

vericuetos de la historia de la filosofía, centrándonos en momentos y filósofos en los que la relación filosofía –mística como ascenso venga moldeada como una fina obra de arte. En un segundo momento, dilucidaremos cuatro categorías filosóficas que constituyen, a nuestro juicio, la esencia de la relación tematizada: Dios –Pneuma — Tiempo – Eternidad; Hombre – Hombre; Hombre – Mundo, Reverberación como éxtasis del ágape. En un tercer momento, analizaremos el sentido de la metáfora como *modus dicendi* privilegiado en tanto la poesía, esa filosofía de lo divino, habla del Inefable Incognoscible como horizonte de comprensión de la filosofía en tanto navegación empapada de entusiasmo, trance y arrobamiento. Al fin y al cabo, entusiasmo, en su acepción etimológica, no es otra cosa que *enthousiasmós – enthousiazō, estar poseído e inspirado por los dioses*. Terminaremos en un diálogo con el iluminado de Éfeso, Heráclito, en especial con su fragmento B 62: “Inmortales: mortales, mortales: inmortales, pues la vida de éstos es la muerte de aquéllos y la vida de aquéllos la muerte de éstos”.

1. EN LOS VERICUETOS DE LA HISTORIA

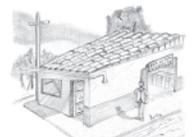
1.1 SAN AGUSTÍN⁸

Corre el año 386 de la era cristiana. Un joven nacido en Tagaste hace 32 años da un salto fundamental en su vida: se convierte al Cristianismo, después de haber pasado por el maniqueísmo, el escepticismo de la Nueva Academia, la lectura de los platónicos. Este salto viene descrito en términos de búsqueda de fundamentos, verdad, bien, belleza, ser. No lo mueve el *éros platónico*, esa fuerza preñada de deseo, entusiasmo, enamoramiento, sino el *ágape cristiano*, ese salir de sí hacia Dios, visible en los otros y en las cosas. El converso lo describe en términos de búsqueda (*quaero*), admiración (*mirabar*), ascensión (*eréxit*). Este fundamento, verdad, bien, belleza, ser no es otro que el Dios de Jesucristo. Surgen poéticas expresiones llenas de erótica agápica: “Nos hiciste, Señor, para ti y nuestro corazón está inquieto hasta que descansa en ti” . “¡Tarde te amé, hermosura tan antigua y tan nueva, tardé te amé!”¹⁰ . “¿Y a ti, Señor, de qué modo te puedo buscar?”

8 Nos han sido útiles los siguientes estudios: BROWN, Peter. *Augustine of Hippo*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press, 1984. HEIDEGGER, Martin. *Agustín y el Neoplatonismo*. Madrid: Ediciones Siruela, 1997. A.A.V.V. *Diccionario de San Agustín*. Burgos: Monte Carmelo, 2001. IVÁNKA, Endre Von. *Plato Christianus*. Paris: Presses Universitaires de France, 1990. ALVAREZ TURIENZO, Saturnino. “*Qué <philosophia> practica Agustín en los Diálogos de Casiciaco*”. *Cuadernos Salmantinos de Filosofía*. 13 (1986), 5-33. Id. *Regio Media Salutis*. Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca, 1988. GILSON, Etienne. *Philosophie et Incarnation selon Saint Augustin*. Montréal: Université de Montréal, 1947. Id. *Introduction a l'étude de Saint Augustin*. Paris: J. Vrin, 1969

9 *Las Confesiones* I, I, 1

10 *Las Confesiones* X, XXVII, 38



*Porque cuando te busco a ti, Dios mío, la vida bienaventurada busco. Búsqüete yo para que viva mi alma, porque si mi cuerpo vive de mi alma, mi alma vive de ti*¹¹. “Y la misma vida bienaventurada no es otra cosa que gozar de ti, para ti y por ti: ésa es y no otra”¹². “Quien llegare a la Suprema Medida por la Verdad es el hombre feliz. Esto es poseer a Dios en el alma, lo que equivale a gozar de Él”¹³. “Cada uno es movido por su peso y tiende a su lugar... Mi peso es mi amor; él me lleva doquiera soy llevado. Tu Don nos enciende y por él somos llevados hacia arriba: enardecémonos y caminamos... Con tu fuego, sí, con tu fuego santo nos enardecemos y caminamos, porque caminamos para arriba, hacia la paz de Jerusalén... Allí nos colocará la buena voluntad, para que no queramos más que permanecer eternamente allí”¹⁴.

Siempre nos ha impactado este ascenso agustiniano a Dios; su descripción en términos de lo mudable creado a lo inmutable increado, de lo temporal a lo eterno, de la dispersión en la multiplicidad sin conciencia de eternidad a la concentración en la unidad como conciencia de eternidad, de la finitud al ser que es siempre¹⁵. Este ascenso ya no es jalonado,

como dijimos, por el éros platónico sino por el *ágape cristiano*; Dios se experimenta como ser, no como Idea ni Unidad; no estar en Dios es carencia de ser, belleza y bondad, de modo que el valor de lo humano está en Dios¹⁶. En este contexto viene la resemantización operado por el Tagastino respecto a los platónicos. Mientras éstos piensan la subida en términos de iluminación y deslumbramiento¹⁷, el santo la expresa en términos de *Reverberatio*: “y reverberaste la debilidad de mi vista dirigiendo tus rayos con fuerza sobre mí, y me estremecí de amor y de horror. Y advertí que me hallaba lejos de ti en la región de la desemejanza”¹⁸. Estamos en el ámbito del trance y del arrobamiento; Dios golpea, hierre, calienta, ilumina y enceguece con sus rayos esta *región de la desemejanza* que somos todos en tanto seres creados a la vez semejantes y desemejantes a Dios, que por la reverberación podemos alcanzar la divinización. La expresión “*in regione dissimilitudinis*” tiene su origen en Platón¹⁹, fue heredada por Plotino²⁰. Agustín la resignifica desde el *ens creatum* para señalar la diferencia que separa la criatura del Creador, no la cosa de la Idea; sólo que la



11 *Las Confesiones* X, XX, 29

12 *Las Confesiones* X, XXII, 32

13 *Sobre la Felicidad* IV, 34

14 *Las Confesiones* XIII, IX, 10

15 *Cfr. Las Confesiones* VII, XVII, 23

16 *Las Confesiones* VII, XI, 17; XI, IV, 6

17 *Timeo* 67e-68a; *Enéadas* 6. 9. 4. 20-23

18 *Las Confesiones* VII, X, 16

19 *Político* 273d-e

20 *Enéadas* 1.8.13,16-17

reverberación hace posible superar esta separación en el proceso de la divinización. El texto agustiniano que más nos excita es precisamente el de *Las Confesiones*²¹ : *“¡Tardé te amé, hermosura tan antigua y tan nueva, tarde te amé! Y ved que tú estabas dentro de mí y yo fuera, y por fuera te buscaba; y deforme como era, me lanzaba sobre estas cosas hermosas que tú creaste. Tú estabas conmigo, mas yo no lo estaba contigo. Reteníanme lejos aquellas cosas que si no estuviesen en ti, no serían. Llamaste y clamaste, y rompiste mi sordera; brillaste y resplandeciste, y fugaste mi ceguera; exhalaste tu perfume y respiré, y suspiro por ti; gusté de ti, y siento hambre y sed; me tocaste, y abraséme en tu paz.”*

Desde esta perspectiva, filosofar es amar a Dios y el filósofo es el *amator Dei*, tema que el profesor de retórica desarrolla en el libro VIII de *La Ciudad de Dios*. Este encuentro con Dios, esencia del quehacer filosófico, es posible porque Dios se hizo carne, hecho ajeno a los platónicos. La conclusión agustiniana no puede ser más distante de la de la filosofía griega: seguir a Cristo, imitar a Cristo, adherirse a Cristo es el meollo del filosofar. Que Cristo sea la

condición de posibilidad del filosofar aparece claro por dos razones: como Dios y como hombre une lo divino y lo humano; como hombre es camino hacia Dios, como Dios es meta de este camino. De ahí que sea el verdadero mediador en la búsqueda de la filosofía. Es que Agustín ha reelaborado la alegoría de la caverna platónica desde la parábola del hijo pródigo. Las etapas, entonces, de todo ascenso o conversión, de la filosofía como amor a Dios son: 1. Alejamiento de la casa paterna. 2. Vida de dispersión y despilfarrero. 3. Servidumbre a un dueño extraño (Satán). 4. Retorno a sí mismo para la reflexión de su estado de abandono y de miseria. 5. Vuelta a los brazos del Padre. Oigámoslo en palabras del mismo hijo de Mónica: *“entrando en nuestro interior, levantémonos y vayamos a él de quien nos habíamos alejado y apartado por nuestro pecado. Allí nuestro ser no tendrá muerte; allí nuestro saber no conocerá el error, allí nuestro amor no encontrará tropiezo”*²² .

1.2 DIONISIO AREOPAGITA²³

Siempre que contactamos el *Corpus Dionysianum* nos invade un delicio-

21 X, XXVII, 38

22 *La Ciudad de Dios* XI, 28

23 Nos han sido útiles las siguientes investigaciones: URS VON BALTHASAR, Hans. *Dionisio*. En: *Gloria* II. Madrid: Ediciones Encuentro, 1986, p. 145-177. A. A. V. V. *Denys L'Aréopagite*. En: *Dictionnaire de Spiritualité*, V. III, 1954, c. 244-429. ROQUES, René. *De l'implication des méthodes théologiques chez le Ps. D*. En *Rev. Asc. Myst.* 30 (1954), 268-274. Las introducciones a las traducciones española, italiana, francesa e inglesa de las *Obras completas* del Pseudo Dionisio Areopagita. BRONTESI, A. *L'Incontro misterioso con Dio. Saggio sulla teologia affermativa e negativa nello Pseudo-Dionigi*. Brescia, 1970. KNOWLES, D. *The influence of Pseudo-Dionisius on Western Mysticism*. En: *Christian Spirituality: Essays in honor of Gordon Rupp*. London: SCM Press, 1975, p. 79-94. LOSSKY, V. *Teología mística de la Iglesia de Oriente*. Barcelona: Herder, 1983. Citamos los textos de Dionisio según la edición de Migne, PG 3. Nos centraremos en *Los nombres divinos (DN)* y *La Teología Mística (TM)*.



so aroma de espiritualidad filosófica como mística. Sus teologías catafática o positiva y apofática o negativa nos remiten al juego de salida y retorno a Dios como origen y fin del vivir humanos: *próodos-procedencia y epistrophé-retorno*. Desde su poética *teología mística*, en las cosas brilla y se oculta el ser, la unidad, la bondad, la verdad y la belleza de Dios; ellas son epifanía de Dios y a la vez ocultamiento de Dios. Todo concepto de Dios es así brillante y oscuro; mas, muertos los conceptos, viene el éxtasis radiante de Dios: gozo pleno de Dios. Si la filosofía, desde el platonismo, se ocupa del ser, del conocer y del obrar, en Dionisio, esta tríada es filosóficamente teológica: ser en Dios, conocer a Dios, retornar a Dios; filosofar es un trabajo de *hénosis – unión* con Dios, que hace uso de la purificación como un dejar de lado lo que estorba el retorno - conversión a Dios, de la iluminación como un dejarse tomar por la luz divina agarrándose a ella y de la perfección como la unión con Dios desde las cosas y los otros en tanto ágape. Dionisio llama este proceso triádico con un nombre prácticamente intraducible: *thearquía*, es decir, lo que diviniza y une con Dios. De ahí la tesis gruesa del *corpus*: todo lo que es y existe es llamado por Dios. Es la etimología de *kallos*, belleza, la que le permite dicha tesis: *kallos* vie-

ne de *kaleo*, llamar, invitar. Todo lo que ha llegado a la belleza y a la armonía, es decir, todo lo que es, es *llamado – invitado* por Dios; en la belleza cósmica se transparenta la suprbelleza teárquica. Dios, el de muchos nombres sin nombre, el cognoscible incognoscible, el ser pleno vacío, el que es ubique sin ocupar lugar, el ser allende el ser, la plenitud y el vacío, se manifiesta en la creación como la multiplicidad bella de su belleza, en la estética de la liturgia como poética humana de deificación, en el trance místico allende toda función conceptual, creándose el juego semejanza – desemejanza entre Dios – hombre – cosas. Este juego es el estatuto ontológico de cada ser, su dignidad: a pesar de no ser semejante a Dios, es análogo a Él, lo que convierte la vida de todas las cosas, en especial del hombre, en un proyecto ético estético: ansia de infinitud en medio de su finitud. Se trata de hacer de la vida una obra de arte gozando en, de, por Dios, incluido el gozo de las epifanías sensibles de Dios. Esta estética como ética es fiesta, gozo, danza, celebración de la gloria divina. Es lo que significa la liturgia, que es tanto sacral como cósmica. El hombre es el *leitourgós del mundo*, que desde los *lógoi – conceptos* conceptúa la gloria de Dios y desde el *hymneîn – loar* alaba su gloria: “*pues cuanto más nos elevamos, más se acota el*



*campo de las palabras (en la medida en que se dilata el horizonte de la realidad espiritual), hasta el punto en que, sumiéndonos en la oscuridad superespiritual, encontraremos no discursos pobres en palabras, sino ausencia de discursos y ausencia de pensar...; al fin, el discurso resulta inaudible y se funde por entero con el Inefable*²⁴ . La vida se transforma así en un concierto místico, en una polifonía musical, de la cual somos sus poetas y músicos y Dios es su director en tanto amado, deseado, anhelado... Para ello hay tres grados: la simbólica material, la simbólica catafática y la simbólica apofática. La primera remite a las cosas como signos de Dios. La segunda remite a los conceptos que podemos elaborar sobre Dios. La tercera es la experiencia mística, punto de llegada de la simbólica material y conceptual, que es la negación continua y remoción creciente de los envoltorios simbólicos y de los conceptos para hablar y vivir a Dios. Es dejarnos inundar de Dios, dejarnos poseer por su Luz como *hénosis ágnoſtos* –*unión sin conocimiento*. Digámoslo en la sublimidad poética de Dionisio: “*¡Trinidad supraesencial, más que divina y más que buena! Maestra de la sabiduría divina de los cristianos, guíanos más allá del no saber y de la luz, hasta la cima más alta de las Escrituras*

*místicas. Allí los misterios de la Palabra de Dios son simples, absolutos, inmutables en las tinieblas más que luminosas del silencio que muestra los secretos. En medio de las más negras tinieblas, fulgurantes de luz ellos desbordan. Absolutamente intangibles e invisibles, los misterios de hermosísimos fulgores inundan nuestras mentes deslumbradas*²⁵ .

Los Nombres Divinos, esa enciclopedia de la filosofía como analítica semántica de los nombres de Dios, muestra cómo la búsqueda de la felicidad no es otra cosa que perseguir la verdad y practicar la virtud atraídos por Dios Bondad, Belleza y Verdad. La ética es un saber vivir bien desde el deseo de la Bondad divina y un compartir los frutos de este deseo con los otros²⁶. Este deseo de Dios es un cuidado de sí (ética), cuidado de los otros (política), cuidado de las cosas (ciencia), cuidado de Dios (mística) que, desde el enamoramiento de Dios como Bien – Hermosura, transforma la vida, no en vigilancia y castigo, sino en una estética de la ética como relación Dios – Hombre – Mundo. Es que el enamoramiento de Dios mueve hacia Dios como éxtasis²⁷, hacia los otros como fuerza de comunión, hacia las cosas como cuidado providencial, hacia uno mis-

24 TM (1033BC)

25 TM (997AB)

26 DN (696 A)

27 DN (712 A)



mo como fuerza de permanecer en su dignidad ontológica²⁸. En esta perspectiva todo habla de Dios y el mundo deviene un libro escrito por Él que debe ser desvelado en sus signaturas como signos que dan qué pensar de Dios; la filosofía se torna hermenéutica de estos signos que ocultando desocultan al que es; este desciframiento semántico lee las cosas como semejanzas – desemejanzas de Dios, que atrae y dirige, invita a gozar de Él²⁹.

La *Teología Mística*, poco extenso pero intenso en profundidades metafísicas y místicas, nos descubre la experiencia mística como un salir de sí mismo, un renunciar a lo sensible e inteligible, un despojarse de todo y unirse a Dios³⁰. El mejor camino para ello es la negación: ver en Dios el Inefable e Incognoscible, que nos inunda con su luz y nos atrae como imán fulgurante³¹ desde su luminosidad -tinieblas, en el silencio de la contemplación³². Este silencio es no saber, abandono total en el abismo divino, hundimiento en las Tinieblas del no saber, entendimiento sin en-

tender, desposesión del yo en la posesión divina³³, penetración en la luminosa oscuridad sin pensar en nada³⁴, sin palabras³⁵, en una unión gozosa indescriptible³⁶. Esta unión es un acto estético: así como el escultor quita las envolturas que impiden ver la belleza en su forma radiante, el místico renuncia a las envolturas de las cosas para sumergirse desnudo en el Incognoscible³⁷; este poner en paréntesis (*epojè*) las cosas las reduce a nihilidad y hace posible el anonadamiento en el Todo como lo sin envoltura³⁸ en tanto Belleza luminosa y oscura, que ilumina enceguciendo como el Sol en sí³⁹. Así, se pasa de lo sensible a lo inteligible y se renuncia a lo inteligible de Dios, a los conceptos de la contemplación. Esta renuncia es la mística: Dios ni se habla ni se entiende, de Él nada se puede afirmar ni negar. Sólo cabe callar. Es el gozar sin palabras ni conceptos como fruición, deleite, quietud, reposo⁴⁰. Es lo de Moisés en el Siná. Se comienza con la purificación y la lejanía de la multitud; vienen los truenos, luces y trompetas, signos de la

28 DN (712B), (712C), (725C)
 29 DN (869D), (856D), (937 A)
 30 TM (997B-1000 A)
 31 TM (1000 A)
 32 *Ibid*
 33 TM (1001 A)
 34 TM (1033B)
 35 TM (1033C)
 36 *Ibid*
 37 TM (1025B)
 38 TM (1033C)
 39 *Ibid*
 40 TM 1048 A – 1048B)



gloria de Dios y aparece la nube: unión con Dios en silencio, la nube - tiniebla del no saber.

1.3 SANTO TOMÁS DE AQUINO⁴¹

Tomás concibe la tarea del intelectual como “*contemplata aliis tradere quam solum contemplari*”⁴². ¿Qué contempla el intelectual Tomás? “*Aut de Deo aut cum Deo*”: no vivir más que con Dios para no hablar más que de Él⁴³. Este conocer vital de Dios para hablar de Él recorre todas las páginas de la *Suma Teológica*. Allí uno halla que sólo en Dios el ser y la esencia son lo mismo realmente⁴⁴, que no podemos saber lo que Dios es⁴⁵, que las perfecciones de las criaturas se encuentran eminentemente en Dios⁴⁶, que el entender de Dios es su ser y su esencia⁴⁷, que el hombre conoce a Dios más per-

fectamente por la gracia que por la naturaleza⁴⁸, que ver a Dios cara a cara es verlo inmediatamente en su esencia⁴⁹, que esta visión requiere la luz sobrenatural de la gloria⁵⁰, que el que la tiene inmediatamente ama a Dios⁵¹, que la visión de Dios no sólo glorifica a la razón sino al hombre entero⁵², que sólo en Dios es lo mismo el entendimiento, la voluntad y la naturaleza⁵³, que lo que Dios quiere, lo quiere bajo la razón de la bondad común, que es su bondad, la cual es el bien de todo el universo⁵⁴, que sólo Dios llena la voluntad en cuanto Él la mueve suficientemente como su objeto⁵⁵, que la rectitud y virtud de la voluntad humana consisten principalmente en conformarse con la voluntad divina y su mandato⁵⁶, que Dios es causa eficiente, ejemplar y final de todas las cosas⁵⁷, que la bondad, liberalidad, justicia y misericordia de Dios

- 41 Nos han sido útiles los siguientes análisis: AAVV. *Sanctus Thomas de Aquino Doctor Hodiernae Humanitatis*. Roma: Libreria Editrice Vaticana, 1995. CHESTERTON, G.K. *Santo Tomás de Aquino*. Buenos Aires: Espasa-Calpe, 1959. DE WOHL, Louis. *La Luz Apacible*. Madrid: Ediciones Palabra, 1995. GARCÍA L., Jesús. *Tomás de Aquino, maestro del orden*. Madrid: Editorial Cincel, 1989. GILSON, Etienne. *El Tomismo*. Pamplona: Eunsa, 1978. WEISHEIPL, James. *Tomás de Aquino*. Pamplona: Eunsa, 1994. VERNEAUX, Roger. *Filosofía del hombre*. Barcelona: Herder, 1967. La obra completa de Tomás ya se halla en internet: <http://www.corpusthomaticum.org/>
- 42 *Suma Teológica*, II-II, q.188, a.6 ad Resp.: “Transmitir a otros las cosas contempladas y no limitarse a contemplarlas”
- 43 *Suma Teológica*, I, Prólogo
- 44 *Suma Teológica*, I, q.2, a.1c; q.3, a.4; q.5, a.6c; q.6, a.3c; q.12, a.2c ad 3 y 4c; q.13, a.11c; q.14, a.4c y a.14 ad 2; q.25, a.1 ad 2; q.44, a.1c; q.45, a.1 ad 5; q.50, a.2 ad 3; q.54, a.1y a.3c; q.61, a.1; q.75, a.5 ad 4; q.104, a.1c; I-II, q.3, a.7c; III, q.13, a.1c
- 45 *Suma Teológica*, I, q.1, a.7 ad 1; q.2, a.2 ad 2; q.3; q.12, a.12c ad 1 y a.13 ad 1; q.13, a.8 ad 2
- 46 *Suma Teológica*, I, q.4, a.2; q.6, a.1 ad 2 y a.2.3.4c; q.9, a.1c; q.11, a.3c; q.12, a.2c; q.13, a.2.3.4.5c; q.14, a.6.11c; q.25, a.1c ad 3 y 3c; q.26, a.1c y 4; q.28, a.2 ad 3; q.29, a.3c; q.75, a.1 ad 5; q.91, a.1c
- 47 *Suma Teológica*, I, q.14, a.4.8.9c; q.16, a.5c; q.18, a.3c ad 2 y 4c; q.19, a.1c y 4c ad 2; q.26, a.2c; q.27, a.2 ad 3; q.34, a.2 ad 1; q.41, a.3 ad 4; q.54, a.2c; q.79, a.1c; q.87, a.3c; q.9, a.1 ad 1
- 48 *Suma Teológica*, I, q.12, a.13
- 49 *Suma Teológica*, I, q.12, a.1
- 50 *Suma Teológica*, I, q.18, a.2c ad 1 y 5; II-II, q.174, a.5 ad 1; q.175, a.3 ad 2; III, q.10, a.4c; q.45, a.2c
- 51 *Suma Teológica*, I, q.60, a.5 ad 5
- 52 *Suma Teológica*, I-II, q.3, a.3 ad 3
- 53 *Suma Teológica*, I, q.27, a.3 ad 2 y ad 3 y a.4c; q.59, a.2c
- 54 *Suma Teológica*, I-II, q.19, a.10c
- 55 *Suma Teológica*, I, q.105, a.4c; q.106, a.2c; I-II, q.2, a.7.8c; q.3, a.1c
- 56 *Suma Teológica*, II-II, q.104, a.4 ad 2
- 57 *Suma Teológica*, I, q.44, a.1.2.3; q.65, a.2; q.103, a.2.5c; q.105, a.5c; I-II, q.79, a.2c



producen las cosas⁵⁸, que Dios es motor inmóvil, causa incausada, ser necesario, perfección perfecta, ordenador y fin de todo⁵⁹, que la felicidad consiste en gozar de Dios⁶⁰. Pero el Aquinatense sabe que, desde el diálogo fe – razón, Dios no es sólo principio sino creador, no solamente el Bien sino el Padre y el Redentor hecho hombre⁶¹; es así el objeto de la filosofía y de la mística.

Mas según sus biógrafos, el 6 de Diciembre de 1273, el nacido en Aquino tuvo una experiencia mística, una visión mística de Dios, que le transformó radicalmente. El testimonio de los biógrafos narra que desde una lejanía muy vecina, nuestro fraile oyó estas palabras: “*Has escrito mucho bueno de mí, Tomás, ¿qué quieres como recompensa?*” Fray Tomás sólo atinó a responder: “*sólo Vos mismo, Señor*”⁶². Desde entonces tomó una decisión: no volver a escribir. Todo lo que había escrito le pareció paja, sin sentido, vano, ilusorio... en comparación con lo asido en el trance místico. El éxtasis, ese estar fuera de sí siendo sí en Dios, es la plenitud del *frui* como

delectatio, gaudium, requies... Ante ello, el Aquinate puede repetir lo de Wittgenstein: “*de lo que no se puede hablar, es mejor callar*”, “*existe lo inefable. Ello se muestra. Es lo místico*”. Sólo cabe el lenguaje de los enamorados. De ahí la descripción de bienaventuranza que Tomás tomó de Boecio: “*Status omnium bonorum congregatione perfectus*”⁶³. La mente queda vacía en términos conceptuales y filosóficos y se llena de los inefables, indescriptibles e indecibles rayos de la luz divina. Es el trance, raptó o arrobamiento. Nuestro fraile le había dedicado la cuestión 175 de la II-II de la *Suma Teológica*. El raptó no es otra cosa que la elevación por el espíritu divino a las cosas sobrenaturales con abstracción de los sentidos⁶⁴; esta elevación se transforma en éxtasis que como *excessus mentis* es el arrobamiento del espíritu hacia las cosas celestiales, con olvido de las inferiores⁶⁵; estos movimientos hacen que el hombre esté fuera de sí arrebatado por la fuerza divina⁶⁶, por la visión de Dios⁶⁷, prescindiendo de los sentidos por la fuerza arrebatadora de los misterios aprehendidos⁶⁸, sin

58 *Suma Teológica* I, q.21, a.3c

59 *Suma Teológica* I, q.2

60 *Suma Teológica* I-II, q. 2, a.8c

61 *Suma Teológica* I, q. 13, a.7c

62 Cf. DE WOHL, Louis. *La luz Apacible*. Madrid: Ediciones Palabra, 1995, p. 355

63 *La Consolación de la filosofía*, L. III, prosa 2: “*Estado perfecto que reúne todos los bienes*”

64 *Suma teológica*, II-II, q. 175, a. 1c

65 *Suma Teológica*, II-II, q. 175, a.2c

66 *Ibid*

67 *Suma Teológica*, II-II, q. 175, a.3

68 *Suma Teológica*, II-II, q. 175, a.4





separarse del cuerpo⁶⁹. La fuerza de estas operaciones es el amor⁷⁰.

1.4. EL ALEPH DE BORGES⁷¹

Si hacemos una hermenéutica mística del *Aleph* borgiano nos hallamos con categorías dignas de resaltar. Por un lado, la idea del río secreto que purifica de la muerte a los hombres y nos ensimisma en la Ciudad de los Inmortales⁷², cuyo silencio es hostil y casi perfecto y que en lo altísimo se reviste de cielo azul

casi púrpura⁷³, obra de los dioses, si no muertos, al menos locos⁷⁴, cuya arquitectura carece de fin y en la cual nadie puede ser feliz o valeroso⁷⁵; en ella es posible un mundo sin memoria, sin tiempo, un lenguaje sin sustantivos, de verbos impersonales y de indeclinables epítetos⁷⁶ y que desde la torrencial lluvia en medio del desierto arenoso permite el éxtasis y la danza de coribantes poseídos por la divinidad⁷⁷. Ante estas sublimes contrariedades, el místico tiene que expresar: “*Como Cornelio Agrippa, soy Dios, soy héroe, soy filósofo, soy demonio y soy mundo, lo cual es una fatigosa manera de decir que no soy*”⁷⁸; es el estado de perfecta quietud y morada de la inmortalidad mortal⁷⁹. Por otra parte, el éxtasis es exultación sobre exultación, júbilo sobre júbilo, vértigo y borrachera insondables⁸⁰ que, desde los libros herméticos, proclama que lo que hay abajo es igual a lo que hay arriba y viceversa, que desde la Biblia anuncia que ahora sólo vemos en espejo oscuro⁸¹ y que desde Teopompo clama: “*cada hombre es un órgano que proyecta la divinidad para sentir el mun-*

69 *Suma Teológica*, II-II, q. 175, a. 5

70 *Suma Teológica*, I-II, q. 28, a. 2c. 3c

71 Seguimos la siguiente edición: BORGES, Jorge Luis. *El Aleph*. Barcelona: Circulo de lectores, 1975

72 *Ibid.*, p. 368

73 *Ibid.*, p. 371

74 *Ibidem.*

75 *Ibid.*, p. 372

76 *Ibid.*, p. 373

77 *Ibid.*, p. 374

78 *Ibid.*, p. 375

79 *Ibidem.*

80 *Ibid.*, p. 383

81 *Ibid.*, p. 388



do⁸² ; estas maneras de hablar son metáforas ya que la divinidad es insondable⁸³ e inescrutable⁸⁴, es maravilla incomunicable⁸⁵, sólo puede ser imaginada “*sub specie aeternitatis*”⁸⁶, a través de un ímpetu más hondo que la razón, donde no caben el anverso y el reverso⁸⁷, más allá de las palabras y del entendimiento y que se hace todo para todos⁸⁸ en el tiempo fuera del tiempo⁸⁹; si la divinidad es todo para todos, su lugar no tiene lugar⁹⁰ y “*puede efectuar que no haya sido lo que alguna vez fue*”⁹¹. Por todo lo dicho, la mística deviene un escándalo de la razón⁹², nos revela un orden secreto y nos confunde con la divinidad⁹³, es aspiración a la plenitud⁹⁴; su lenguaje habla desde la figura que se llama *oximoron*, ese aplicar a una palabra un epíteto que parece contradecirla: luz oscura, sol negro⁹⁵, línea recta como el arco de un círculo⁹⁶; o como el Zahir musulmán: “*él*

Zahir es la sombra de la Rosa y la rasgadura del Velo”⁹⁷, ya que detrás de él, incluso como moneda, está Dios⁹⁸ puesto que una sola palabra divina es plenitud⁹⁹. Si todo ello acaece, “*entonces ocurrió lo que no puedo olvidar ni comunicar. Ocurrió la unión con la divinidad, con el universo (no sé si estas palabras difieren). El éxtasis no repite sus signos; hay quien ha percibido a Dios en un resplandor, hay quien lo ha percibido en una espada o en los círculos de una rosa. Yo vi una Rueda altísima, que no estaba delante de mis ojos, ni detrás, ni a los lados, sino en todas partes, a un tiempo*”¹⁰⁰. Es el *Aleph*, un punto del espacio que contiene todos los puntos, todas las luminarias, todas las lámparas, todos los veneros de luz¹⁰¹; es el microcosmo de alquimistas y cabalistas, el amigo proverbial, el “*multum in parvo*”¹⁰², cuyo diámetro es de dos o tres centímetros, pero contiene el espacio cósmico en todo su tamaño¹⁰³; es la

-
- 82 *Ibid.*, p. 389
 - 83 *Ibid.*, p. 391
 - 84 *Ibid.*, p. 431
 - 85 *Ibid.*, p. 422
 - 86 *Ibid.*, p. 392
 - 87 *Ibid.*, p. 395
 - 88 *Ibid.*, p. 396
 - 89 *Ibid.*, p. 401
 - 90 *Ibid.*, p. 405
 - 91 *Ibid.*, p. 410-411
 - 92 *Ibid.*, p. 411
 - 93 *Ibid.*, p. 415
 - 94 *Ibid.*, p. 416
 - 95 *Ibid.*, p. 427
 - 96 *Ibid.*, p. 438
 - 97 *Ibid.*, p. 431
 - 98 *Ibid.*, p. 432
 - 99 *Ibid.*, p. 435
 - 100 *Ibid.*, p. 436
 - 101 *Ibid.*, p. 406
 - 102 *Ibid.*, p. 461
 - 103 *Ibid.*, p. 462



primera letra del alfabeto de la lengua sagrada que, desde la Cábala, significa el En Soph, la ilimitada y pura divinidad, que para otros intérpretes es la reunión del arriba con el abajo, que para el *Mengenlehre* es el símbolo de los números transfinitos, en los que el todo no es mayor que alguna de las partes¹⁰⁴. Es el círculo giratorio que contiene al universo entero y al propio yo. No son quimeras. El mismo Borges confiesa: *“En mi vida [...] he tenido dos experiencias místicas, y no puedo decirlas porque lo que me sucedió no es para ser puesto en palabras [...] Fue asombroso, deslumbrante. Me sentí avasallado, atónito. Tuve la sensación de vivir no en el tiempo sino fuera del tiempo [...]. Escribí poemas sobre ello, pero son poemas normales y no pueden decir la experiencia. No puedo decírsela a ud., ya que ni siquiera puedo repetírmela a mí mismo, pero tuve esa experiencia, y la tuve dos veces, y acaso me sea otorgado volver a tenerla antes de morir”*¹⁰⁵

2. EN LOS VERICUETOS DE LOS CONCEPTOS

2.1 LA VERDAD DEL SER EN EL SUJETO: DIOS – PNEUMA – TIEMPO – ETERNIDAD

El problema de la relación Hombre – Dios siempre seduce. Desde las lecturas de Platón, Aristóteles, Agustín, Tomás de Aquino, Lutero, Descartes, Leibniz, Kant, Nietzsche..., pasando por los agnósticos y los ateos, así como por el ingente mundo de las distintas religiones, ha fascinado este lío de la divinidad y lo sagrado. Nombres como Zeus, Júpiter, Yahvé, Alá, Trinidad, Idea del Bien, Motor Inmóvil, Causa de Causas, Fundamento de Fundamentos, Fin Último, nube del no saber, Tao, Nirvana, Tótem, Physis..., están ahí para ilustrar esta fascinación que despierta la querrela de Dios. El grito gozoso de Agustín continuamente puede herir nuestro ser, pensar y creer: *“Nos hiciste Señor para Ti e inquieto está nuestro corazón hasta que descanse en TI”*¹⁰⁶. Es posible recordar los textos apologéticos para probar su existencia, las negativas filosóficas para probar esta existencia, las experiencias de los místicos, los textos revelados, las epifanías de Dios en las culturas, el problema del mal (*¿si Deus est, unde malum? ¿Si Deus non est, unde bonum? ¿Si malum est, Deus est?*), el Dios ha muerto y la pérdida de los fundamentos, el grito desesperado esperanzador de Dostoievsky: si Dios no existe, todo está permiti-

104 *Ibid.*, p. 464

105 Entrevista con Willis Barstone: *The Secret Islands*, reproducida en su libro: *Borges at Eighty* (1982) y citada por LÓPEZ-BARALT, Luce y PIERA, Lorenzo. *El sol a medianoche. Op. Cit.*, p. 251

106 *Las Confesiones*, I, I, 1



do; es viable sentarse en un diván y experimentar la curación de la experiencia religiosa como neurosis colectiva; es factible ir a una universidad radicalmente positivista y oír la magistral exposición de un científico probando y verificando que la ciencia hace innecesaria la hipótesis de Dios; es dable terminar de leer el *¿Existe Dios?* de Küng y concluir que la opción por Dios es un problema de sentido; es verosímil ir a la literatura y leer a Sábato y experimentar la intemperie metafísica como orfandad de Dios; es probable releer a Heidegger y deducir que el problema de nuestro tiempo no es otro que el cierre de la dimensión de la gracia, nuestra única desgracia; no es inverosímil pensar en la escatología de Mauriac al advertirnos que el siglo XXI vivirá en función de la santidad y la espiritualidad; es plausible embarcarse de nuevo en la lectura de Sartre y sus complejos análisis desde el *en sí* y *para sí* para mostrar que Dios no existe; es factible pensar desde Ricoeur que Dios es un signo que da qué pensar desde una hermenéutica existencial; no es estulto voltear las páginas de Zubiri y refrescar la mirada viendo cómo el problema de Dios no es otro que la constitutiva y ontológica *religación* de la existencia; es viable olfatear el concepto de secularización y oler allí la posibilidad de Dios desde la *kenosis*

y el *ágape*, tal como lo formula Vattimo en *Creer que se cree*. En fin... ¿Qué significa lo sagrado y la experiencia mística para el hombre? Sólo garrapateamos una alternativa: la filosofía como la vida tiene postrimerías filosóficas: ¿Qué y quién soy?; ¿de dónde vengo y para dónde me dirijo? ¿Qué sentido tiene la vida y su simbólica del mal desde su finitud? ¿Vale la pena hablar de lo divino y lo místico? Todos intentamos responder estas inquietudes. Nuestra indicación, desde una crítica de la razón mística, es la posible apertura a lo divino como dador de sentido desde la confianza en este Otro, que no se puede demostrar como un entomólogo va disecando sus insectos, clasificándolos y metiéndolos en su gabinete, sino que se experimenta en la vivencia de lo trascendente, no como lo otro de lo inmanente sino como lo mismo de lo inmanente en tanto presencia de sentido; Dios inquieta, no por ser fundamento, sino por ser presencia presente y ausente en los avatares y vicisitudes del sentido de la vida, esa faena tremebunda de búsqueda en su constante *facendum* nunca *factum*; Dios puede ser circunstancia vital de sentido que hace posible el diálogo del yo con el tú en un nosotros existencial; no es un tapahuecos a los absurdos vitales; sería fetichismo; puede ser un *alter ego* con el que se puede dialogar, en



el sentido platónico del diálogo: comunicación vital de *lógos-páthos* en tanto transformación desde la intimidad como reflexión del alma consigo misma y con el otro; dialogar con Dios puede conjeturarse como un vivir en tanto convivir con lo divino en una dimensión de razón dialógica. Puede ser una búsqueda de sentido como amistad con Dios, por la cual amistad podemos ser en el mundo como seres en relación abiertos a la totalidad envolvente de sentido. Nuestra temporalidad deviene eternidad en tanto recordamos, atendemos y esperamos que Dios puede ser en la historia como el centro que está en todas partes y como la circunferencia que no se agota en ningún punto. Sentirse rodeados de Dios es probablemente experimentar lo que la esponja experimenta: rodeada de agua la absorbe sin nunca llenarse llenándose. Así, la relación de amistad con Dios puede devenir sed y saciedad, insuficiencia suficiente, hambre y llenura, un *“busquemos como buscan los que aún no han encontrado y encontremos como encuentran los que aún han de buscar”*, recordando de nuevo al iluminado de Hipona. Es que *“todo está lleno de dioses”*, según la sentencia atribuida por la antigüedad a Tales y que no interpretamos en el sentido del hilozoísmo aristotélico, sino desde la perspectiva de la presencia

constante de lo divino en la vida de los hombres. Las palabras del iluminado de Éfeso pueden servir de indicio para todo lo anterior: *“El Señor cuyo es el oráculo de Delfos, ni revela ni encubre sino que da señas”*¹⁰⁷. Nos toca descifrar estas señales como sugerencias provocativas y provocadoras en términos de hermenéutica existencial y mística.

2.2 LA VERDAD DEL SER EN EL OTRO: HOMBRE - HOMBRE

La relación hombre – hombre también se ha revelado conflictiva; es tan radical la experiencia de la destrucción, la guerra, la crueldad, los Gulag, las bombas atómicas, las experimentaciones científicas, los exterminios, las luchas religiosas como guerras santas y justas, la presencia desoladora de la razón guerrera, los gritos de *vencer o morir*, los terribles imperios en nombre de todo lo habido y por haber, las culturas aplastadas y aniquiladas, el hambre en medio de la abundancia, la pobreza en medio de la riqueza, la presencia del Dios Ares negando a la diosa Afrodita, los heroísmos aniquiladores, los Héctores y Aquiles siempre enfrentados en razón del botín y del poder, las Troyas continuamente desaparecidas, las castas de toda naturaleza

107 Fragmento 93



decidiendo sobre la vida y la muerte de la humanidad, el comercio de armas, el desfile incesante de mártires y martirizadores en nombre de ideales, los humanismos como máscaras de dominio y dominación, las experiencias ininterrumpidas de nazismos por doquier, los nacionalismos intolerantes, la globalización como exclusión de la diferencia..., que sólo queda un grito: *el infierno son los otros*. El síndrome místico de Caín y Babel recorre la historia y la cultura humanas. Una historia así no da cabida a lo divino ni al otro como prójimo. Es la negación más radical de este mundo como el mejor de los posibles, de Dios mismo como amigo, del otro como mi interlocutor en clave de diálogo. La relación hombre – hombre es, en el contexto descrito, la del dominador sobre el dominado. Para esta relación ha servido, paradójicamente, la experiencia misma de Dios: nos hemos destruido en nombre de Dios. Así leemos la *Iliada* y otros textos religiosos en nombre de los cuales se hicieron, hacen y harán guerras santas y divinas. Esta facticidad puede llevarnos a un escepticismo total en las relaciones humanas. Parece que *el hombre sigue siendo un lobo para el hombre* y que los espectáculos circenses romanos se renuevan sin cesar cambiando sólo de víctimas y

victimarios y vociferando continuamente el: *¡Ave Caesar. Qui morituri te salutant!* Sin embargo, queremos plantear la relación hombre - hombre desde la amistad; puede ser una utopía o una heterotopía, pero no es un imposible¹⁰⁸. Sin pretender hacer una historia de la amistad ni penetrar en sus redes psicológicas, metafísicas, físicas, estéticas, religiosas, éticas..., queremos dibujar un mapa conceptual de lo que para nosotros significa la relación humana desde la amistad como experiencia mística. El obispo de Hipona nos da el fundamento para nuestro planteamiento: ser amigos es hacer que dos almas habiten en un solo cuerpo. La relación de amistad es la experiencia de un yo – tú deviniendo un nos – otros. Sin perder el *otros* somos *nos*. Es la unidad en la diversidad. No se trata de anular el diferir de las diferencias sino de afianzarlo como condición de posibilidad del diálogo entre diferentes que se hace complemento y simpatía. La amistad permite el despliegue de las potencialidades del amigo como otro y este despliegue posibilita la transformación desde el diálogo de los amigos. La palabra es en este ejercicio una experiencia no de comunicación sino de hermenéutica existencial, que remite a lo que los griegos llamaron *lógos* en



108 Nos ha sido muy útil el libro del profesor LAÍN ENTRALGO, Pedro. *Sobre la Amistad*. Madrid: Revista de Occidente, 1972. Asimismo, el estudio de: PIZZOLATO, Luigi. *La idea de la amistad*. Barcelona: Muchnik Editores, 1996

el sentido de lo que reúne lo disperso y separado; desde esta palabra reunificadora y sintetizadora, la amistad es la posibilidad de decirle a la razón guerrera que hay formas distintas de habitar la cultura por fuera de la guerra; que la cultura puede ser vivida como convivencia, no a pesar de las diferencias sino precisamente a causa de las diferencias; que el conflicto no se tiene que regular desde la razón vencedor – vencido sino desde la erótica del equilibrio de los contrarios; que la contrariedad no es lo que hay que eliminar sino lo que hay que alimentar como condición de posibilidad del estar ahí distintos en el complemento; que la alteridad no es lo que produce miedo sino lo que, por suscitar admiración, lleva al conocimiento de lo diverso como una posibilidad de enriquecimiento; es que compartimos la sentencia de Agustín: *¿Qué consuelo nos queda en una sociedad humana como ésta, plagada de errores y de penalidades, sino la lealtad no fingida, y el mutuo afecto de los buenos y auténticos amigos?*¹⁰⁹. Por estas razones, seguimos creyendo que la oportuna, conveniente y phronética relación de amistad intensifica la comunicación mística entre los hombres y es un buen antídoto contra nuestras abismales potencialidades de destrucción. Sea

como *philia*, *éros*, *ágape*..., la amistad es una virtud que intensifica, en medio de lo que nos diferencia, lo que nos une y hace íntimos en este compartir mutuo de las diferencias. Esta dimensión de interioridad y ensimismamiento de la amistad la ligamos con la *parrhesía* de los griegos. La amistad como *parrhesía* hace del amigo un *parrhesiastés* que, desde la franqueza como sabiduría, se convierte en *epimelía* en tanto cuidado de sí y del otro¹¹⁰. Ser amigos es así una experiencia mística de *ágape*.

2.3 LA VERDAD DEL SER EN EL MUNDO: HOMBRE – MUNDO

Somos seres en el mundo, no sólo como entes en medio de entes, sino que el mundo es el conjunto de nuestras posibilidades para hacer factible el despliegue de nuestras potencialidades. Mundo no es entonces el conjunto de cosas sino la totalidad de sentido que está ahí para darle sentido a nuestras inquietudes vitales. Somos viajeros, navegantes, buscadores de sentido y para ello contamos con el mundo como aquello que abre caminos y senderos existenciales. Mundo es nuestro ser en tanto proyecto ético estético; mundo es nuestro repertorio de

109 *La ciudad de Dios*, XIX, 8

110 Cf. FOUCAULT, Michel. *Discurso y verdad en la Grecia Antigua*. Barcelona: Paidós, 2004



alternativas en nuestra continua búsqueda de luz en medio de nuestras inquietudes; mundo es nuestra multitud de potencias dignas de ser actualizadas; mundo es el incesante paso de lo posible en tanto posible de ser acto; mundo es nuestro repertorio para llegar a ser lo que dibujamos como una de nuestras hermenéuticas de vida; mundo es el infinito número de interrogantes que están ahí para suscitar alguna respuesta en torno a nuestra vida como la gran pregunta que merece alguna respuesta; mundo es aquello que puede alborotar nuestro arrobamiento y trance como éxtasis para que la vida sea una obra de arte; mundo es el ejercicio del cuidado de sí (ética), cuidado de los otros (política), cuidado de las cosas (ciencia) y cuidado de Dios (mística); mundo es el conjunto de lo que nos rodea para rodearlo, no como lo que nos posee, sino como lo que poseemos desde el ser, conocer y obrar que permite hacer de la ética una estética de la existencia; mundo es la apertura del yo al conjunto de existenciales que lo hacen ser: temporalidad, historicidad, ser en relación, ser abierto, ser para la muerte, ser en movimiento, ser en el lenguaje, ser en la contrariedad regulada...; mundo es lo que todavía no somos pero podemos ser; mundo es la actualización de lo posible en tanto posible; mundo es

lo que creamos para saber pensar, saber vivir y saber hacer; mundo es la resistencia ético estética a los juegos de verdad y de poder que sujetan nuestro ser en el mundo y no le permiten subjetivarse como libertad; mundo es el *aude sapere* kantiano como mayoría de edad en tanto autonomía de la razón y su uso público; mundo es nuestro conjunto de posibilidades e imposibilidades en cuanto toda posibilidad elegida convierte en imposibilidad las otras posibilidades; mundo son nuestras circunstancias con las que tenemos que dialogar para ser y vivir; mundo es lo que contrasta con nuestro proyecto vital y que tenemos que asumirlo como posibilidad inherente a dicho proyecto; mundo es el conjunto de juegos culturales con los que tenemos que contar como aquello que conservado o roto hace viable nuestro juego personal; mundo es el rostro de lo que nos rodea que con su mirada, como a Orfeo, puede hacernos perder a Eurídice o llevárnosla consigo; mundo son nuestras inquietudes, problemas, preocupaciones e inseguridades como materia prima de nuestra biografía; mundo es nuestra vida como lucha frenética por ser fácticamente lo que somos en proyecto; mundo son nuestros pliegues y repliegues como faena tremebunda tocada por la dialéctica de pregunta – respuesta – pregunta, búsqueda – hallazgo



– búsqueda, tinieblas – luz – tinieblas, juego – placer – agonía, ascenso – caída – ascenso; mundo es la racionalidad científico técnica que nos permite ser y no ser; mundo es la posibilidad de habitar poéticamente el cosmos del cálculo para preservar nuestra vida como obra biográfica; mundo es el diálogo con la tradición para conservarla transformándola; mundo es la informática como un saber hacer que está allí como útil, para ser transformado en bueno, bello y verdadero; mundo es el mineral, el vegetal, el animal, el otro..., como posibilidades más que de capital mercancía, de capital simbólico; mundo es nuestra espiritualidad mística hecha cosmos y el cosmos hecho espiritualidad mística; mundo es el equilibrio entre caos – cosmos como posibilidad de volver a hacer resonar la sentencia del poeta Anaximandro: “según la necesidad, las cosas existentes se pagan mutua pena y retribución por su injusticia, según la disposición del tiempo”, es decir, mundo es la posibilidad de establecer un equilibrio en medio de los contrarios como concordia en la discordia en tanto compensación armoniosa de opuestos; mundo es la posibilidad de ser libres en medio de las determinaciones; mundo es la morada del ser

como juego polémico de verdad – engaño – verosimilitud; mundo es el escenario en donde tenemos que construir nuestra vida, no como sustancia, ni *res cogitans*, ni yo transcendental, ni espíritu absoluto, ni ser determinado por supraestructuras..., sino como drama en donde el yo trágico –cómico tiene que construir su destino desde su mismidad – alteridad; mundo es el espacio para que todos devengamos funcionarios de la humanidad y de la *humanitas*, no como arcontes ni sacerdotes desde el *Yo, Platón, soy la verdad* en tanto poder pastoral¹¹¹, sino en cuanto, a pesar del *hombre ser un lobo para el hombre*, como hemos recordado, también puede ser un amigo¹¹² y una cosa sagrada para el mismo hombre¹¹³; en fin, mundo es, como canta Barba Jacob, el conjunto de nuestro ser móviles, fértiles, plácidos, sórdidos, lúbricos, lúgubres y mortales¹¹⁴.

2.4 LA REVERBERACIÓN: EL ÉXTASIS DEL ÁGAPE

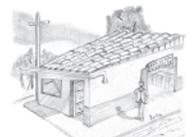
Ya citamos el texto de Agustín sobre la reverberación y el *tarde te amé, hermosura siempre antigua y siempre nueva*. ¿Qué implicaciones filosófico – místicas tienen estas categorías? Lo intentaremos dilucidar a la luz de la

111 Cf. FOUCAULT, Michel. *Omnis et singulatin. Hacia una crítica de <la razón política>*. En: *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós, 1996

112 Cf. ARISTÓTELES. *Ética a Nicómaco* VIII. CICERÓN. *La amistad*. Madrid: Editorial Totta, 2002

113 SENECA. *Cartas a Lucilio* 95, 3

114 *Canción de la vida profunda*. En: *Obras Completas*. Medellín: Académicas, 1962, pp. 188-189



obra escultórica de Bernini sobre la transverberación de Santa Teresa, capilla de la familia Cornare, Iglesia de Santa María de la Victoria, Roma. Una flecha lanzada por un ángel traspasa el corazón de la santa y ésta, arrobada, en trance y raptó, siente el dolor y la alegría del ser poseída por Dios. El verbo latino *transverberare* significa traspasar, herir, golpear, atravesar, pasar de parte a parte. No vamos a entrar en detalles sobre la significación estética de la escultura y su relación con la obra de la santa. La escultura y la mística teresiana son un pretexto para hablar de la condición humana como finitud, labilidad, debilidad. Somos finitos, siempre expuestos a resbalar, en desproporción consigo mismos, con los otros, con las cosas, con lo divino; nuestra historia es una patética de la miseria esperanzadora; somos seres en relación contaminados por la insociable sociabilidad; en nuestra intimidad llevamos marcada la posibilidad del bien y del mal, de la autenticidad y de la inautenticidad, del amor y del odio, de la alegría y de la tristeza, del deseo y de la huida, de la esperanza y de la desesperación, del temor y de la audacia, de la ira y la paciencia¹¹⁵; somos caída y elevación. Estas categorías han sido simbolizadas por los mitos de todas las

culturas en términos de caída, culpa, redención y salvación; habitamos el mundo tocados por la dialéctica desviación, extravío, cautividad, caos, ceguera, salvación, redención, esperanza, encuentro, liberación; somos Babel y Pentecostés; como la serpiente hermeneuta del bello capítulo 3 de *El Génesis*, nuestras interpretaciones como creación de sentido, llevan consigo la verdad y el engaño, la vida y la muerte, el sufrimiento y la serenidad, la paz y la guerra, el principio y el fin; el ya citado síndrome de Caín y Abel anida en nuestra vidas como porosidad siempre abierta a lo uno y lo otro; la simbólica del mal y del bien golpea de tal modo nuestras vidas que, como Teresa, vivimos en noche oscura y plenitud mística; siempre habrá flechas y ángeles y... que traspasarán de tal modo nuestras almas que nuestros raptos estarán marcados por el sello de la ambigüedad; la contrariedad como *pólemos* empuja nuestro ser – vivir en una continua lucha de ascensos y descensos, determinismos y libertades, desgarramientos y afirmaciones; somos una grieta en renovada construcción y desbarajuste; nuestra espiritualidad mística rumia en el desierto del sin sentido el sentido; este desierto es signo de sed y sequedad oteando saciedad; vaga-



115 Todavía nos golpean los agudos análisis del Aquinate sobre estos temas, llamados por él pasiones: *Suma Teológica* I-II, q. 6-25; I-II, q. 26-48

mos y deambulamos por la vida llenos de sueños e ilusiones y de experiencias preñadas por la tragedia que nos hace desgarrar, como Edipo, nuestros ojos para ver nuestro verdadero ser como finitud y culpabilidad¹¹⁶. Mas la esperanza es también parte de nuestra tragedia. Como *homo viator* caminamos en el sendero de las encrucijadas ante las cuales hay que deliberar, juzgar y decidir. De ahí que nuestra finitud –infinitud deba vivirse desde lo que Aristóteles llamó *proairesis-phrónesis*: *deliberación prudente*, para estar conveniente, adecuadamente y kairológicamente a la altura de cada encrucijada. La tríada deliberar, juzgar, decidir nos permite asumir con relativo entusiasmo nuestro trayecto vital tocado por el conflicto. Así, nuestra transverberación existencial en términos de vivencia filosófica mística puede expresarse en estas sublimes palabras de Esquilo: “*Zeus condujo a los mortales al saber, estableciendo como ley: con el dolor la comprensión*”¹¹⁷. *Eros, philía* y *ágape* son la comprensión del dolor trágico y radiante de la vida como sol negro y coito alquimista del azufre y del mercurio que, desde el *ouroboros* como dragón que se muerde la cola, es principio sin fin y fin sin principio en el proceso ininterrumpido de generación y

corrupción en tanto embeleso extático y numinoso. Por lo mismo, desde la reverberación como luz enceguedora, hacemos nuestras las palabras de Bonhoeffer: “*sería un ultraje a Dios y al prójimo dejar al hambriento tener hambre bajo el pretexto que Dios está cerca de su miseria*”¹¹⁸.

3. EN LOS VERICUETOS DE LA METÁFORA.

3.1 EL SENTIDO DE LA METÁFORA.

El sentido etimológico de la palabra ya nos da pistas para su comprensión: del griego *metaphorá*, *translación*, formado de *metá*, *después* y *pherein*, *llevar*. Es entonces un tropo de dicción que consiste en expresar una idea, valiéndose de otra, con la que guarda analogía o semejanza. Es, por lo mismo, el cambio de sentido de una palabra. Como figura retórica encierra siempre una comparación, ya de lo animado por lo animado, ya de lo inanimado por lo inanimado, ya de lo inanimado por lo animado, ya de lo animado por lo inanimado. El maestro medieval de las etimologías, Isidoro de Sevilla, nos trae en sus *Etimologías* la siguiente conceptualización. “*la metáfora consiste en la utilización translaticia*

116 Cfr. RICOEUR. PAUL. *Finitud y culpabilidad*. Madrid: Taurus, 1982; Id. *Discurso filosófico y hermeneutis*. Barcelona: Anthropos, 1998. Id. *Pensar la creación*. En: *Pensar la Biblia*. Barcelona: Herder, 2001.

117 *Agamenón*. Madrid: Aguilar, 1978, p. 14

118 *Ética*. Citado en: DUHAMEL, Jérôme y MOUTTAPA, Jean. *Dictionnaire inattendu de Dieu*. Paris: Albin Michel, 1998, p. 275



de una palabra, como cuando hablamos del <oleaje de las mieses> y de <las perlas de las vides>, cuando no encontramos ni olas ni piedras preciosas, términos éstos que transferimos a otros contextos. Pero éstas y otras locuciones metafóricas se transvasan a estos nuevos contextos, fácilmente descifrables, revestidos de un ropaje figurativo, de manera que exciten la imaginación del lector y no se degraden por aparecer sin artificio y de manera simplista. Las metáforas pueden lograrse siguiendo cuatro procedimientos. De ser animado a ser animado, como <montó en los aligeros caballos>; hablando metafóricamente atribuye al cuadrúpedo las alas de un ave; o como Virgilio (Virg., Egl., 6, 80): <En su carrera se dirigió hacia lugares desiertos>, en donde se atribuye a un volátil la carrera propia de cuadrúpedo. De ser inanimado a otro inanimado; por ejemplo: <El pino ara el mar, la quilla traza profundo surco>; se aplica a las aguas una característica propia de la tierra, pues de la tierra, y no del mar, es peculiar el arar y el abrir surcos. De un ser inanimado a uno animado, por ejemplo: <la juventud florida>, en donde pone en el mismo plano las flores inanimadas y la juventud, que posee alma. De un ser animado a otro inanimado; así, <Tú, padre Neptuno, a quien los canos aladares resuenan ceñidos del estruendoso mar; tú de cuya barba perenne brota el Océano inmenso y entre cuyos cabellos discurren errantes los

ríos>. <Barba>, <aladares> y <cabellos> no son propios del océano, sino de los hombres. Del mismo modo, otros nombres de cosas pueden transferirse de una categoría a otra con toda regularidad con fines estéticos, para imprimir elegancia a la oración. La metáfora, no obstante, se mueve sólo en el plano de uno de sus componentes, como en el ejemplo citado del <oleaje de las mieses> —ya que no puede hablarse de <mieses de las olas>; en el caso de que fuese recíproca, se llamará <antistrofa>, como en <el remo de las alas>, ya que podemos decir <las alas de los navíos> y <los remos de las alas>¹¹⁹. Desde este contexto, la metáfora va más allá del sentido habitual y convencional del lenguaje. Esta desviación es la que le permite decir lo indecible. Se rompen las fronteras del lenguaje y se nombra lo innominable. En términos de Ricoeur, la metáfora crea una tensión entre dos sentidos, en la que la innovación consiste en la producción de una nueva pertinencia semántica mediante una atribución impertinente. Es viva cuando esta impertinencia se hace pertinente y resiste el uso habitual del lenguaje, convirtiéndose en acto creativo y consistente. Es que se resemantiza la relación palabra – concepto - cosa, significante – significado - referente en cuanto esta tríada ya no es directa sino oblicua. Ante ello sí vale



119 Etimologías I, 37, 2-6

la sentencia del iluminado de Nazaret: “*el que tenga oídos para oír, que oiga*”. Desde esta perspectiva, la metáfora es una obra en miniatura que provoca la necesidad de pensar más a nivel de la interpretación¹²⁰, que sirve de intermediario entre lo sensible y lo inteligible y nos abre a la polisemia del sentido y de lo real. Por ello y sólo por ello, el místico la usa para transmitir lo que no se puede transmitir.

3.2 EL INEFABLE INCOGNOSCIBLE

Para acercarnos desde la mística filosófica a la experiencia de lo espiritual divino, la metáfora ha sido fundamental. Metáforas como Luz – Tinieblas, Día – Noche, Abundancia – Desierto, Erotismo – Trascendencia, *Soma Pneumatikós*, Palmera—Mandrágora, el Todo y la Nada, el mísero cuerpo de barro que contiene a todas las esferas del universo, Soledad sonora, Música callada... están ahí para fundamentarlo. Lo divino es lo omninominable en su innominabilidad, es lo inaccesible, innombrable, inefable que implica la muerte y resurrección de los conceptos en forma metafórica. Dios deviene el “*silente desierto*” al modo del maestro Eckhart que concluye su ascenso divino con la metáfora

del hombre como esponja de la divinidad; Juan de la Cruz nos habla de la “*noche oscura del alma*”, llena, sin embargo, de luz, que sin poseer nada, lo tiene todo; aparecen sus metáforas: *la soledad sonora, la oscuridad luminosa, el vacío repleto*; Teresa de Jesús nos habla del agua que cae del cielo en un río o fuente, o de un arroyito pequeño que entra en el mar, o de una pieza con dos ventanas por donde entra una gran luz que, aunque dividida, se hace una sola luz, para describirnos la unión con lo divino; Dionisio Areopagita nos dilucida la metáfora de tiniebla divina para acercarnos a la absoluta trascendencia de Dios; así nos inunda el abismo de la deidad¹²¹. Es que la historia nos ha deparado múltiples metáforas para mentarnos lo divino: Amor, Antiguo de días, bello, bueno, causa, disímil, ser, eterno, justo, grande, inmóvil, infinito, luz, escondido, paz, perfecto, poderoso, inmutable, rey, sabio, providente, señor, sol, tinieblas, igual, uno, vida, círculo, *Mysterium tremens y fascinas*,... Todas ellas son nombres divinos, tomados de los seres de nuestra experiencia que, sin embargo, no expresan adecuadamente su naturaleza; son analogías metafóricas por comparación; nos permiten acercarnos a Dios sabiendo que Dios es más que lo que ellos

120 Cf. RICOEUR, Paul. *La metáfora viva*. Madrid: Cristiandad, 1980

121 Cf. BOUYER, Louis. *Introducción a la vida espiritual*. Barcelona: Herder, 1965



expresan en medio de su adecuación – inadecuación; Dios no es lo que ellos mientan en cuanto Él está más allá de lo que dicen; son símbolos en cuanto hacen visible lo invisible. Entramos así en el concepto de símbolo. Del griego *symballó*, *poner junto*, *reunir*, designaba originariamente las dos mitades de un objeto que, roto, podía recomponerse reuniendo las dos partes: cada una de ellas se convertía en signo de reconocimiento. De esta originaria función práctica deriva su función representativa: un estar en lugar de, por la cual el símbolo es “*cualquier cosa que nos haga venir a la mente otra cosa más allá de la impresión que la cosa misma causa en nuestros sentidos*”¹²². Es *res significans*¹²³ en cuanto une una cosa y un signo, de modo que entre el símbolo y su contenido se establecen relaciones de semejanza y analogía que, para efectos de lo divino, es la afinidad y lejanía en medio de su compenetración, entre el mundo visible y lo divino invisible. De ahí que recuperemos la noción escolástica de signo – símbolo: “*el signo es lo que está en lugar de otra cosa*”, es una relación de remisión que, en intertextualidad con la contemporaneidad, puede rezar así: el signo es lo que puede ser interpretado en cuanto da qué pensar. Narrar la relación con el Inefable es una her-

menéutica existencial que une acontecimiento y sentido. El texto Inefable debe ser interrogado desde el sentido que da de la existencia y desde el sentido que ofrece a la existencia. Hacemos nuestra la distinción de Bultmann entre la *historisch – objektiv* (los hechos pasados en su realidad y objetividad) y la *geschichtlich – existentienll* (los hechos en su importancia para mi actual autocomprensión); el Inefable como acontecimiento nos interpela; nos interpela porque a diferencia del *Vorhandensein* o ser de las cosas, somos *dasein* en tanto existencia y lenguaje, signo por excelencia que revela el ser del hombre y que interpela al interlocutor para que haya diálogo y ágape. Es que no hay hechos sino interpretaciones. El Inefable como símbolo es una pregunta que hay que responder: ¿qué significa en el plano de una hermenéutica existencial este Otro que nos habla a través de signos? Ya no se trata de narrar verídicamente lo realmente acaecido, sino de interpretar; ya no estamos en el plano de pruebas objetivas, sino de comprensiones vitales para el proyecto de existencia manifestado en decisiones y compromisos. Este proyecto es una poética de nuestra vida como narración de sentido en la cual la existencia se torna alegoría, esa “*me-*



122 SAN AGUSTÍN. *La Doctrina Cristiana* II, II, 1

123 *Ibid.*, III, IX, 13

táfora continuada” como muy bien lo sabía el Estagirita y que empata con lo dicho sobre la metáfora. No andaban errados los medievales cuando elaboraron su doctrina de los cuatro sentidos del texto bíblico, extensiva a todo texto o acontecimiento: literal, alegórico, moral y anagógico. Un díptico atribuido a Nicolás de Lyra o a Agustín de Dacia lo plasma con agudeza:

*“Littera gesta docet, quid credas allegoria,
moralis quid agas, quo tendas anagogia”*¹²⁴

Hechos, creencias, deberes, fines constituyen la selva de nuestra comprensión vital. No sin razón, Cassirer, al hablar de la función simbólica, sostiene que el espíritu humano se caracteriza por su capacidad de unificar y dar sentido a la multiplicidad de lo sensible en virtud de funciones simbólicas originarias como el lenguaje, el mito y el conocimiento conceptual¹²⁵. De este modo, en el conocimiento de Dios vamos de los símbolos sensibles a los símbolos inteligibles que son los conceptos y rematamos en la unión, más allá de todo símbolo sensible e inteligible; es el no saber, el silencio que conoce una realidad de tal modo inefable que no se halla ninguna palabra adecuada para ha-

blar de ella. Sólo cabe la metáfora y el amor en esta nube del no saber. Que Dionisio nos preste sus palabras para afirmar lo dicho: *“cuando el discurso poco a poco se va elevando, se abrevia; y terminada toda la ascensión se hace completamente mudo y se unirá totalmente a Aquel que es inexpresable”*¹²⁶. Es que el místico, como la sibila de Heráclito, es una vasija de arcilla, que acoge con temor y temblor el chorro de lo divino en su estampido de ser, que lo llena, colma y desborda en un caleidoscopio de luces y sombras; por eso su decir es un decir que oculta y un celar que devela: pronuncia enigmas laberínticamente rizomáticos como palabra oracular.

3.3 LA POESÍA, ESA FILOSOFÍA DE LO DIVINO MÍSTICO

“Pleno de mérito, y sin embargo poéticamente habita el hombre esta tierra”. Estos versos son de Hölderlin¹²⁷. Mérito es la maquinaria de la planeación racional positivista. Con ella domesticamos el mundo y se vuelve útil y *“positum”*. Las cosas sólo caben en cuanto son transformadas crematísticamente y se vuelven *pragmata* desde la racionalidad científico técnica. Hoy se habita el mundo así. No mencionamos las circuns-

124 *“El sentido literal enseña los hechos; el alegórico, las creencias; el moral, los deberes; el anagógico, los fines”*

125 Cf. *Filosofía de las formas simbólicas*. México: Fondo de Cultura Económica, 1998

126 TM (1033C)

127 *Brod und wein*, 2, 93, v.115-116. Citado en: JANKE, Wolfgang. *Postontología*. Bogotá: PUF, 1988, p. 47



tancias de este modo de habitar ni las cuestionamos en el sentido de volverlas satánicas. Están ahí, nos rodean, son nuestro *ethos* circunstancial. La ciencia, la tecnología, la técnica han vuelto la filosofía una reflexión sobre este *ethos*. Pululan las reflexiones sobre estos asuntos; se habla de ciencias de la naturaleza y ciencias del espíritu, del explicar de las primeras y del comprender de las segundas; del diálogo ciencia – filosofía como el estatuto de racionalidad de nuestra *episteme*; de cómo los únicos enunciados con sentido son los empíricamente verificados y matemáticamente construidos; verificación y falsación disputan cuál es el principio que permita demarcar el límite entre ciencia y pseudociencia; la relación teoría – experiencia llena bibliotecas enteras con sabias disquisiciones sobre la naturaleza del experimento científico, de las hipótesis, de la medición, de las definiciones; el debate sobre el progreso continuo o discontinuo de la ciencia copa millones de páginas de sabia erudición; las relaciones de la ciencia con aspectos culturales (religión, arte, política, ética...) y con sus compromisos económico políticos ha suscitado serios debates entre los que niegan toda relación, pues la ciencia es autónoma de todo condicionamiento y sólo

debe responder a su compromiso de ciencia y los que cuestionan esta neutralidad y aducen que la ciencia, como cualquier actividad humana, es un hecho cultural; se oyen voces clamando por la humanización de las ciencias y voces que claman por la cientifización del humanismo, proponiéndose como alternativa un humanismo científico o una ciencia humanista o un diálogo ciencia – humanismo. En fin... Sea lo que sea, es esta racionalidad positivista la que nos habita y nosotros habitamos en ella. Sin embargo, creemos que hay otra manera de morar en el mundo: la poesía y la experiencia mística. Es el retorno de los dioses, la irrupción de lo demoníaco, en el sentido del *daimon griego*, el poder del *éros*, de la *philia*, del *ágape* del que ya hemos hablado, la potencia del entusiasmo en el sentido trágico de los poetas. Es otra manera de establecer nuestro domicilio en el mundo por fuera del cálculo y de la planeación, necesarias pero no absolutas ni paradigmáticas. El citado Hölderlin lo expresó muy bien: “*pero lo que permanece, lo fundan los poetas*”¹²⁸. Por ello, bien vale la pena “*ser poeta en tiempos de penuria*”¹²⁹, en medio de nuestra existencia astuta, beligerante, cientifista, productiva, marcada por la eficiencia y la rentabilidad, que ha hecho incluso de la poe-



128 *Andenken*, v. 59. Citado en: JANKE, Wolfgang. *Op. Cit.*, p. 50

129 Cf. HEIDEGGER, Martin. *¿Y para qué poetas?* En: *Caminos del bosque*. Madrid: Alianza Editorial, 1995, p. 241-289

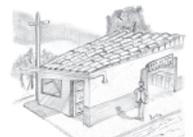
sía una mercancía de cambio o de mero espectáculo circense. La poesía, esa filosofía de lo divino místico, habita el mundo eróticamente, amistosamente, agápicamente; como *éros* nos convoca a la pulsión del deseo como vida, en medio de las pulsiones thanáticas; como amistad nos domicilia cósmicamente en unión con todo, haciendo que todo esté en todo; como ágape nos impulsa al ejercicio del darse, que no del dar, darse que es un dar de lo que se es, no de lo que se hace. Desde este trípode, ella “*preserva el mundo y lo conserva para lo advenidero, dándole un viraje al descuido de la tierra propio de la actitud técnica*”¹³⁰. La poesía es así la catarsis de la racionalidad instrumental. Como en la Grecia arcaica es una fuente de placer y un poder de atracción que sólo puede ser un don de los dioses, tal como aparece en Homero y en el citado Hölderlin. Los dioses nos cuidan, a pesar de su exilio, producido por la desacralización del universo, transformado ahora en meras reservas para la producción técnica. Más allá de la maquinaria, podemos residir en el cosmos desde esta mística poética y ser los” *mortales – inmortales*” del Oscuro de Éfeso. Frente a la *praecisio mundi* que nos convierte en meros ingenieros y calculadores de las reservas de energía para ser

explotadas sin que dejen pérdidas, proponemos la *praecultio mundi* que con su verbo *praecolere, colere* no es otra cosa que el cuidar de la tierra y venerar al dios, honrar, respetar, querer, proteger, habitar con veneración, cultivar la tierra y el alma...¹³¹. Es lo que entendemos por cultura y por poesía: venerar el cosmos y la divinidad como fundadores de nuestro domicilio cósmico. Es que “*poesía es el lenguaje en su más pura fuerza plástica y reveladora. Es metáfora en el sentido más originario de la palabra, es decir, cambio y transformación del mundo que está allí a la vista, en perspectivas nunca vistas y siempre antiguas*”¹³². Sólo unos versos del inspirado de Suabia pueden resumir lo que aquí hemos querido plantear: “*Mas, ¡ay!, nuestro linaje vaga en la noche, vive como en el Orco, sin lo divino. Ocupados únicamente en sus propios afa- nes, cada cual sólo se oye a sí mismo en el agitado taller, y mucho trabajan los bárbaros con brazo poderoso, sin descanso, mas, por mucho que se afanen, queda infructuoso como las Furias, el esfuerzo de los míseros. Hasta que, despertando de angustioso sueño, se levante el alma de los hombres, juvenilmente alegre, y el hábito bendito del amor, de nuevo, como muchas veces antes entre los hijos florecientes de la Hélade, sople en una nueva época, y el espíritu de la naturaleza, el que viene desde lejos, el dios, se nos apa-*

130 JANKE, Wolfgang. *Post Ontología. Op. Cit.*, p. 53

131 *Cf. Ibid.*, p. 27-59

132 *Ibid.*, p. 68



*rezca entre nubes doradas sobre nuestras frentes más libres, y permanezca en paz entre nosotros*³³.

4. EPÍLOGO O DE UN DIÁLOGO CON EL ILUMINADO DE ÉFESO, HERÁCLITO.

Vamos a terminar dialogando con el inspirado de Éfeso, en especial con su fragmento 62: *“Inmortales: mortales, mortales: inmortales, pues la vida de éstos es la muerte de aquéllos y la vida de aquéllos la muerte de éstos”*. Independiente de la identificación mítica de los inmortales con los dioses y de los mortales con los hombres, ensayamos una aproximación mística al fragmento¹³⁴, que deja de lado la interpretación hegeliana de duración en el cambio. Desde el fragmento, la experiencia mística es mortalidad inmortal e inmortalidad mortal; es vivir la muerte y morir la vida; dioses y hombres copulan en el juego vida-muerte: *“la vida de los inmortales es la muerte de los mortales, los dioses viven la muerte de los mortales y los mortales mueren la vida de los dioses o son muertos en relación a la vida de los dioses”*¹³⁵. La experiencia mística es posible en la reciprocidad de lo in-

mortal-mortal: *“el ser-inmortal de los dioses es sólo posible cuando se relaciona con el ser-mortal de los hombres. El saber del ser-consagrado-a-la-muerte de los hombres constituye el comprender de su propio ser-imperecedero y, viceversa, el saber del ser-siempre de los dioses constituye el comprender del propio ser-mortal. Dioses y hombres no conforman dos esferas escindidas. Se trata de ver, no la separación (jorismós), sino el entrelazamiento de la autocomprensión y comprensión de su ser divina y humana”*¹³⁶. Esta perspectiva es asumida por Aristóteles cuando dice que la *theoría*, culmen del deseo de saber, es vida inmortal y felicidad consumada¹³⁷; en el lenguaje de los místicos esta teoría es la experiencia exuberante de lo divino como éxtasis, experiencia que es posible por ser el hombre *Imago Dei*, es decir, finitud infinita, mortalidad inmortal. De ahí que podamos establecer una intertextualidad entre el fragmento de Heráclito y los versos de santa Teresa: *“Vivo sin vivir en mí, y tan alta vida espero, que muero porque no muero. Aquesta divina unión, del amor con que yo vivo, hace a Dios ser mi cautivo, y libre mi corazón; mas causa en mí tal pasión ver a Dios mi prisionero, que muero porque no muero. ¡Ay! ¡Qué larga es esta*



133 HÖLDERLIN, Friedrich. *El Archipiélago*. Madrid: Alianza Editorial, 1979, p. 81. Cf. VATTIMO, Gianni. *Después de la Cristiandad*. Barcelona: Paidós, 2003. TUGENDHAT, Ernest. *Egocentricidad y mística*. Barcelona: Gedisa, 2004.

134 Nos ha sido de mucha utilidad el *Heráclito* de HEIDEGGER, Martin y FINK, Eugen. Barcelona: Ariel, 1970, especialmente los capítulos VIII-X, p. 111-156. Asimismo, el bello artículo de GRAMMATICCO, Giuseppina. *El Dios de Heráclito*. En: *Limes* 17 (2005) 26-44

135 HEIDEGGER, Martin y FINK, Eugen. *Heráclito*. *Op. Cit.*, p.130

136 *Ibid.*, p.144

vida! ¡Qué duros estos destierros, esta cárcel y estos hierros en que el alma está metida! Sólo esperar la salida me causa un dolor tan fiero, que muero porque no muero. ¡Ay! ¡Qué vida tan amarga do no se goza el Señor! Y si es dulce el amor, no lo es la esperanza larga; quíteme Dios esta carga, más pesada que de acero, que muero porque no muero. Sólo con la confianza vivo de que he de morir; porque muriendo el vivir me asegura mi esperanza, muerte do el vivir se alcanza, no te tardes, que te espero, que muero porque no muero. Mira que el amor es fuerte; vida, no seas molesta; mira que sólo te resta, para ganarte, perderte; venga ya la dulce muerte, venga el morir muy ligero, que muero porque no muero. Aquella vida de arriba es la vida verdadera; hasta que esta vida muera, no se goza estando viva; muerte, no seas esquiva; vivo muriendo

*primero, que muero porque no muero. Vida, ¿qué puedo yo darle a mi Dios, que vive en mí si no es perderte a ti, para mejor a Él gozarle? Quiero muriendo alcanzarle, pues a Él solo es el que quiero, que muero porque no muero. Estando ausente de ti, ¿qué vida puedo tener, sino muerte padecer, la mayor que nunca vi? Lástima tengo de mí, por ser mi mal tan entero, que muero porque no muero*³⁸. Desde esta intertextualidad y para terminar, cobran pleno sentido las palabras atribuidas por Aristóteles a Heráclito, llenas de sentido místico: “Así como se cuenta qué dijo Heráclito a los extranjeros que querían visitarle, quienes se detuvieron tan pronto como vieron, al presentarse, que estaba calentándose ante la chimenea: les invitó, pues, a acercarse sin miedo, pues allí también había dioses”³⁹.



BIBLIOGRAFÍA

A A.V.V. *Denys L'Aréopagite*. En : *Dictionnaire de Spiritualité*, V. III, 1954.

A.A.V.V. *Diccionario de San Agustín*. Burgos: Monte Carmelo, 2001.

AAVV. *Sanctus Thomas de Aquino Doctor Hodiernae Humanitatis*. Roma: Libreria Editrice Vaticana, 1995.

AGUSTÍN, SANTO, OBISPO DE HIPONA. *Las confesiones*. Bogotá : San Pablo, 2003

AGUSTÍN, SANTO, OBISPO DE HIPONA. *Obras de San Agustín*. La Ciudad de Dios XI. Madrid : Biblioteca de Autores Cristianos, 1947, c1985.

ALVAREZ TURIENZO, Saturnino. “*Qué <philosophia> practica Agustín en los Diálogos de Casiciaco*”. *Cuadernos Salmantinos de Filosofía*. 13 (1986).

Andenken, v. 59. Citado en: JANKE, Wolfgang.

AQUINO, Tomás de. Suma Teológica, <http://www.corpusthomaticum.org/>

ARISTÓTELES. *Ética a Nicómaco VIII*.

BARBA JACOB, Porfirio. *Canción de la vida profunda*. En: *Obras Completas*. Medellín: Académicas, 1962.

BORGES, Jorge Luis. *El Aleph*. Barcelona: Círculo de lectores, 1975

BOUYER, Louis. *Filosofía de las formas simbólicas*. México: Fondo de Cultura Económica, 1998

BOUYER, Louis. *Introducción a la vida espiritual*. Barcelona: Herder, 1965

BRONTESI, A. *L'Incontro misterioso con Dio. Saggio sulla teologia affermativa e negativa nello Pseudo-Dionigi*. Brescia, 1970.



BROWN, Peter. *Augustine of Hippo*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press, 1984.

CARDENAL, Ernesto. *Telescopio en la noche oscura*. Madrid: Editorial Trotta, 1993.

CHESTERTON, G.K. *Santo Tomás de Aquino*. Buenos Aires: Espasa-Calpe, 1959.

CICERÓN. *La amistad*. Madrid: Editorial Totta, 2002

DE LOYOLA, Ignacio. *Psicología de un santo*. Madrid, 1995.

DE WOHL, Louis. *La Luz Apacible*. Madrid: Ediciones Palabra, 1995.

DE WOHL, Louis. *La luz Apacible*. Madrid: Ediciones Palabra, 1995.

Dionisio Areopagita. *La Teología Mística*. En: Migne, PG 3

Dionisio Areopagita. *Los nombres divinos*. En: Migne, PG 3

DUHAMEL, Jérôme y MOUTTAPA, Jean. *Dictionnaire inattendu de Dieu*. Paris: Albin Michel, 1998.

ESQUILO. *Agamenón*. Madrid: Aguilar, 1978.

FOUCAULT, Michel. *Discurso y verdad en la Grecia Antigua*. Barcelona: Paidós, 2004

FOUCAULT, Michel. *Omnes et singulatin. Hacia una crítica de <la razón política>*. En: *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós, 1996

GARCÍA L., Jesús. *Tomás de Aquino, maestro del orden*. Madrid: Editorial Cincel, 1989.

GILSON, Etienne. *El Tomismo*. Pamplona: Eunsa, 1978.



GILSON, Etienne. *Philosophie et Incarnation selon Saint Augustin*. Montréal: Université de Montréal, 1947.

GRAMMATICO, Giuseppina. *El Dios de Heráclito*. En: *Limes* 17 (2005)

GREEK, A. – *English Lexicon*. Oxford: University Press, 1958. PLATÓN, *La República* 620e. PLOTINO, *Enéadas* 4.3.4; 1.2.4; 5.3.6

HEIDEGGER, Martin y FINK, Eugen. *Heráclito*. Barcelona: Ariel, 1970

HEIDEGGER, Martin. *¿Y para qué poetas?* En: *Caminos del bosque*. Madrid: Alianza Editorial, 1995.

HEIDEGGER, Martín. *Agustín y el Neoplatonismo*. Madrid: Ediciones Siruela, 1997.

HÖLDERLIN, Friedrich. *El Archipiélago*. Madrid: Alianza Editorial, 1979.

IVÁNKA, Endre Von. *Plato Christianus*. Paris: Presses Universitaires de France, 1990.

JANKE, Wolfgang. *Postontología*. Bogotá: PUF, 1988.

KNOWLES, D. *The influence of Pseudo-Dionisius on Western Mysticism*. En: *Christian Spirituality: Essays in honor of Gordon Rupp*. London: SCM Press, 1975.

LAÍN ENTRALGO, Pedro. *Sobre la Amistad*. Madrid: Revista de Occidente, 1972.

LÓPEZ-BARALT, Luce y PIERA, Lorenzo. *El sol a medianoche. La experiencia mística.: tradición y actualidad*. Madrid: Editorial Trotta, 1996.

LÓPEZ-BARALT, Luce y PIERA, Lorenzo. *El sol a medianoche*. r

LOSSKY, V. *Teología mística de la Iglesia de Oriente*. Barcelona: Herder, 1983. *Pensar la creación*. En: *Pensar la Biblia*. Barcelona: Herder, 2001.



PIZZOLATO, Luigi. *La idea de la amistad*. Barcelona: Muchnik Editores, 1996

Pseudo Dionisio Areopagita. *Obras completas*. Introducciones a las traducciones española, italiana, francesa e inglesa.

RICOEUR, Paul. *Discurso filosófico y hermeneusis*. Barcelona: Anthropos, 1998.

RICOEUR, PAUL. *Finitud y culpabilidad*. Madrid: Taurus, 1982.

RICOEUR, Paul. *La metáfora viva*. Madrid: Cristiandad, 1980

ROQUES, René. *De l'implication des méthodes théologiques chez le Ps. D*. En *Rev. Asc. Myst.* 30 (1954).

SCHIMMEL, Annemarie. *Nightingales Under the Snow (Ruiseñores bajo la nieve)*. London and New York: Khaniqahi Nimatulahi Publications, 1994.

SÉNECA. *Cartas a Lucilio* 95, 3

TAGORE, Rabindranaz. *Ofrenda Lírica (Gitanjali)*. Madrid: Aguilar, 1958.

TERESA DE JESÚS. *Versos nacidos del fuego del amor de Dios que en sí tenía*. En: *Historia y Antología de la poesía española*. Madrid: Aguilar, 1950.
The Varieties of Religious Experience. New York: Collier Books, 1961.

TUGENDHAT, Ernest. *Egocentricidad y mística*. Barcelona: Gedisa, 2004.

URS VON BALTHASAR, Hans. *Dionisio*. En: *Gloria II*. Madrid: Ediciones Encuentro, 1986.

VATTIMO, Gianni. *Después de la Cristiandad*. Barcelona: Paidós, 2003.

VERNEAUX, Roger. *Filosofía del hombre*. Barcelona: Herder, 1967.

WEISHEIPL, James. Tomás de Aquino. Pamplona: Eunsa, 1994.





ANTES DE LA RESPUESTA, LA COMPRENSIÓN DE LA PREGUNTA: ¿Es posible una ecología hoy?

Carlos Andrés Arango Lopera*
Wilmar De Jesús Acevedo Gómez**

SÍNTESIS

Este artículo propone horizontes de comprensión para asumir la pregunta por la **posibilidad de una ecología hoy**. Para ello realiza una descripción básica de la ciencia como dominio discursivo, que se centra en lo que de medible (positivo) tiene la naturaleza (el ambiente). Critica esta visión científica, y le atribuye gran parte del malentendido que existe hoy respecto de la Ecología. A través de un breve recorrido por algunas ideas filosóficas, pretende profundizar los alcances de la pregunta: ¿es posible una ecología hoy?, entendiéndola como juego discursivo y como contrato. Finalmente, propone que para pensar adecuadamente en las contradicciones causadas por la **responsabilidad ecológica**, que tantas veces se muestra (o la muestran) opuesta al desarrollo industrial y económico de algunos países, se debe asumir decididamente una **comprensión ética**, toda vez que ésta precede y contiene cualquier juicio de tipo racional que justifique una acción correcta. Se afirma, entonces, que es desde la filosofía desde donde puede lograrse una comprensión tal. Dicha comprensión puede iluminar seriamente la respuesta juiciosa a la pregunta por la posibilidad de una ecología hoy.

DESCRIPTORES: Ecología, Filosofía, Contrato, Ciencia.

ABSTRACT

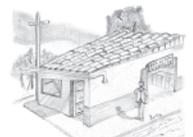
This article proposes understanding horizons to assume the question of a today's ecology. Therefore realizes a basic description of science as a remarkable speech, which focuses on the measurable (positive) content nature (environment) has. The current article criticizes this scientific vision, and attributes it as well, a big part on the misunderstood issue about ecology. On the other hand, it pretends to go deeper in the approach to the inquiring: ¿is it possible an ecology nowadays? Through a brief way over some philosophical questions, a speech word puzzle and a contract. Finally, it gets through an adequate thorough on the caused contradictions because of the ecological responsibility. There must be assumed emphatically as an ethical comprehension, as long as this precedes and contains any rational-kind judgment that states an appropriate action. It is stated that from philosophy, is where that sort of comprehension can light rigorously a sharp answer to this inquiring in order to a today's ecology.

DESCRIPTORS: Ecology, philosophy, contract, science.

* Comunicador y Relacionista Corporativo. Docente Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid, Universidad de San Buenaventura y Corporación Colegiatura Colombiana (Medellín) en las áreas de teoría de la comunicación y semiótica de la imagen. Dirección Autor: carlosarangol@yahoo.es

** Director de la Licenciatura en Educación Religiosa, UCPR (Pereira). Profesor de Ética y Heimenéutica de la fe en Economía (UCPR). Dirección Autor : willmara@ucpr.edu.co

Recepción del Artículo: 11 de Agosto de 2006. Aceptación del Artículo por el Comité Editorial: 30 de Agosto de 2006



1. ETIMOLOGÍA: CONTRATO, DISCURSO, CUERDA, RELACIÓN

Ya no hay –si es que las hubo alguna vez– sociedades a las que aplicar el calificativo de ‘simples’ o ‘primitivas’, al igual que tampoco se puede aspirar a encontrar hoy culturas claramente contorneables, capaces de organizar significativamente la experiencia humana a través de una visión del mundo omniabarcativa, libre de insuficiencias, contradicciones o paradojas, con la excepción, claro está, de ese refugio para la claridad de ideas que son en la actualidad los fanatismos ideológicos o religiosos de cualquier signo” (Manuel Delgado, El animal público).

La etimología de la palabra Ecología, señala que su pregunta central es *¿dónde habita el hombre?* Esto porque lo importante de la casa, *oikos* (en griego), no parecieran ser las paredes en sí, o su estructura material solamente, sino toda la profunda dinámica que genera “el hogar”. La palabra hogar, que viene de hoguera, (Lat. *Focâris*, que origina la palabra “fuego”) se relaciona, en inglés, más con *home*, que con *house*. Sabemos que la casa es lo que contiene (**continente**) y que el hogar es lo que le da sentido al estar en la casa (**contenido**). Así, la palabra clave es *habitar*, que va a dar origen al concepto *habitat*; el cual, a su vez, guarda estrecha relación con la palabra hábito, de la que Sócrates dijera que es la forma de llegar a ser éticos.

Pero el ser humano no sólo habita en su casa; habita, para hacer caso de Heidegger, en el lenguaje. Así,

los horizontes de la pregunta por la Ecología se amplían. Ernest Cassirer, quien sigue las consecuencias de esta afirmación heideggeriana, propone que el lenguaje, en tanto sistema articulado de símbolos, no es sólo la palabra (lo que Saussure va a denominar el habla), sino, ante todo, un sistema que permite la abstracción simbólica. Así pues, el lenguaje está a la altura de sistemas simbólicos articulados como la religión, el mito y la cultura, con los cuales el hombre otorga sentido (no sólo significación) a la vida. Se puede decir, entonces, que habitar es darle significación al mundo.

Esta idea, implícita en la etimología misma, encuentra eco en pensadores como Nietzsche, con cuya filosofía el lenguaje deja de ser entendido como simple exteriorización del pensamiento, para construirse



en materia prima de éste. Gadamer, señala que el origen del lenguaje y la técnica es la mano humana. Ella, afirma, sirve tanto para señalar como para agarrar. La primera acción, el señalar, va a dar origen a la palabra, mientras que la segunda, agarrar, devendrá organización y técnica. En esta medida la interacción humana se da en términos de una arquitectura mental proveída por el lenguaje. La comunicación es el proceso que permite dicha interacción. Las formas específicas que adopte esa interacción, configurarán las formas particulares en que los grupos sociales habitarán (es decir significarán) el espacio y el tiempo.

Este conjunto de relaciones, contratos, acuerdos, consensos, no es ajeno a las relaciones simbólicas, religiosas y míticas. En todas ellas vive el hombre. En todas subyace la idea de congregar, unir, de lograr comunión, común-unidad. La palabra, entendida como discurso, será, por excelencia, el vehículo de las uniones y de los proyectos, pero también de las guerras. Los discursos pronto se convertirán en saberes, en dominios de conocimiento que diseñarán organizaciones o instituciones, cuyos horizontes de acción y comprensión se originarán en co-

munidades. Estas comunidades pueden entenderse como lugares. *Lugar para dominar*: la técnica y la ciencia; *lugar para acceder al conocimiento*: la filosofía. En algún momento, advertimos hoy, se da la separación entre los usos de la mano. El lenguaje seguirá un camino: la filosofía; la técnica pronto será ciencia.

En esta múltiple relación de encuentros y desencuentros está siempre presente la forma como el hombre habita el mundo. Sus instrumentos técnicos, tanto como sus palabras y realizaciones sociales, son el fruto de su interacción con el exterior. Así que, desde el principio, la pregunta por la ecología será vista de manera diferente según el ángulo escogido para mirar el problema.

Si ante el planteamiento de la pregunta por la posibilidad de una ecología hoy, se siguiese una respuesta afirmativa diciendo, por ejemplo, que hoy en día es posible hablar y sustentar suficientemente la ecología como discurso y como realidad, tendríamos serios cuestionamientos frente a tal realidad puesto que la cotidianidad nos muestra lo contrario¹: la imposibilidad, o por lo menos el fracaso, de un discurso que sea expresión de una realidad ecológica vivida.

¹ Rompimiento de la capa de ozono, extinción continua de especies de animales y vegetales, contaminación del ambiente, entre muchas otras.



Si por el contrario, al planteamiento de la pregunta, se sigue una respuesta negativa diciendo, por ejemplo, que hablar de ecología en el mundo de hoy es una falacia y que somos parásitos que nos alimentamos de los recursos no renovables y vamos directo a la debacle mundial, igualmente tendríamos reparos ante tal posición ya que, si bien es cierto que los seres humanos no hemos asumido responsablemente la relación con nuestro entorno viviente, ello no quiere decir consecuentemente que todo está perdido y que recuperar la amistad primigenia existen-

te entre la humanidad y la naturaleza sea una tarea imposible.

Por lo tanto, antes de la respuesta, ha de comprenderse suficientemente la hondura de la pregunta; de esta manera la contrastación entre la visión cientifista y la visión filosófica del problema nos ofrece elementos de discusión con el fin de abordar responsablemente la pregunta por la posibilidad de la ecología en el mundo de hoy. En este texto proponemos que evidenciar esos ángulos es precondition para asumir tal pregunta.

2. AMBIENTALISMO, NATURALEZA, Y CIENCIA

“Hablar mucho de sí mismo puede ser un medio para ocultarse”
(Friederich Nietzsche, Más allá del bien y del mal, aforismo 169).

Cuando pensamos en la posibilidad de una ecología hoy, no podemos eludir los indicadores ecológicos que a diario nos muestran la gravedad del asunto, tales como: los grupos radicalistas que realizan jornadas de protección del ambiente, las noticias que a diario los muestran impidiendo el tránsito de algún barco cargado de desechos tóxicos. También, nos alarma alguna cifra escandalosa sobre el crecimiento del desierto, la numerosa extinción de especies animales, el evidente desorden climático, el recalentamiento del

planeta, los desastres tóxicos en aguas oceánicas, el deterioro en la capa de ozono, todo en velocidad y tono traumáticos propios de la época contemporánea. Tal panorama de imágenes no puede menos que augurar una respuesta anticipadamente negativa a la pregunta por la posibilidad de una ecología hoy. Sin embargo, como es propio de la filosofía, corresponde no apresurarse, para no ser eco de crisis tal vez mal comunicadas, o crisol de desastres anunciados, pues justamente, esta crisis ambiental es la que gene-



ra la necesidad de un pensamiento ambiental y una acción ecológica profunda.

Vista por la ciencia, la naturaleza aparece como un mecanismo susceptible de medidas, cálculos, transformaciones y manipulaciones; es inocultable la influencia de la razón científica en este tipo de comportamientos. La ciencia, entendida como discurso, es un juego de proposiciones basadas en pretensiones de universalización, condición que pasa previamente por la cuantificación de los fenómenos analizados. Esta visión *cientifista* ha revelado una problemática ambiental evidente, mientras que en un juego de máscaras ha ocultado otra cara del problema de la cual se hablará posteriormente desde la filosofía. En efecto, mientras la ciencia positiva ha demostrado con creces la crisis ambientalista, sus cálculos e intervenciones han ocultado lo complejidad de la pregunta por el habitar humano. No se trata de oponer una y otra, sino de defender la idea de que son dominios discursivos que devienen actitudes; formas de ver el mundo que se convierten, pronto, en procedimientos para intervenirlo. Se hablará entonces de la *actitud científica*, que develará unos discursos y unas prácticas determinadas, y de una *actitud filosófica*, que procurará una visión depurada de

los asuntos, en donde la primera ha ocultado importantes beneficios de la segunda.

Históricamente el hombre ha hecho uso de su casa y ha influido decisivamente en su ambiente natural; al comienzo, de una manera poco notoria a través del uso del fuego, del manejo de las herramientas de todo tipo, de las grandes migraciones humanas, de la caza, del desarrollo fluvial, entre muchas otras manifestaciones. Actualmente, el aprovechamiento de la casa donde se vive se evidencia en la nueva y peculiar valoración del suelo, el aire, el agua, los cultivos. Todo lo anterior ha hecho que la relación de la ciencia (asumida como una manera de entender el mundo y apropiarse de él) con la Ecología encuentre escollos que en ocasiones parecen insalvables.

La preocupación por la Ecología a gran escala es un asunto reciente y surge cuando algunos países, justamente los más contaminantes, se dan cuenta de las implicaciones prácticas de su manera de ver el hogar donde se habita. Se comenzó a tratar el problema ecológico desde la ciencia como si fueran sólo los problemas de la explosión demográfica, la explotación de los recursos naturales, la contaminación de los elementos más vitales para el



hombre, temas que se podrían resolver a través de convencionalismos creados por el mismo hombre en su jactancia tecnológica, que al fin y al cabo han terminado en grandes interrogantes sobre el enorme costo social de la pretendida respuesta científica.

Esta manera de asumir el problema constituye una muy sutil legitimación de un contrato que quiere aparecer como natural y que es, en realidad, convencional (el de la ciencia). El hombre se entiende como sujeto de conocimiento y establece con el medio una relación tal, que hace de su mundo un objeto de estudio, regido por leyes positivas y determinantes que se han convenido progresivamente por una comunidad que las regenta, las reglamenta y por su puesto las convalida. Por definición y en su funcionamiento real, la ciencia es una relación continuada entre el contrato que une los científicos y el mundo de las cosas.

De tal suerte que el mundo, acordado y asumido en un contrato que pone de acuerdo a los hombres de ciencia, entra a hacer parte del Derecho, lo cual lo sujeta a las normativas que el mismo hombre impone sobre él. Al juntar hecho y derecho, el discurso científico está en una posición decisiva en el mundo actual. Su contrato ha llegado a ser enten-

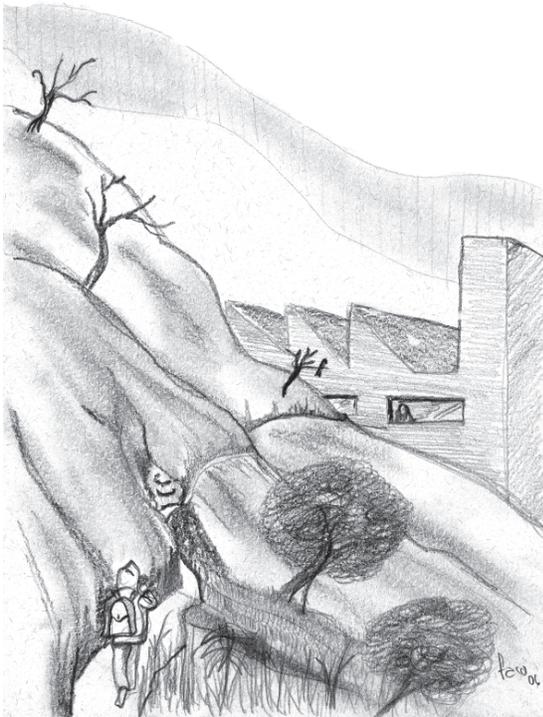
dido como un “contrato natural”, siendo en realidad un “contrato social convencional”. En este sentido decimos con Serres: “La ciencia suma hecho y derecho: de ahí su posición decisiva en la actualidad. En situación de controlar o de violentar el mundo mundial, los grupos científicos se disponen a dirigir el mundo mundano” (1991, 44).

No obstante el auge de la ciencia, en las últimas décadas han surgido múltiples interrogantes sobre *su verdad*. En el caso específico de la Ecología, se advierte que la ciencia ha tratado con toda su parafernalia de leyes y procedimientos, el tema del *ambientalismo*. Tanto hablar de la Ecología no ha traído más que la sensación de que el desastre es imparable y que ya poco puede hacerse. Esta reflexión sin embargo carece de profundidad; el asunto es más denso. En este sentido insiste Serres: “Debemos decidir la paz entre nosotros para salvaguardar el mundo y la paz con el mundo a fin de salvaguardarnos” (1991, 47). Una mirada filosófica al problema merece un espacio en la reflexión.

3. ARISTAS FILOSÓFICAS

Preguntar es una acción lingüística en la que también hay un múltiple juego de implícitos: se pregunta por-





que se reconoce que algo podría ser diferente. Cuando el ser humano, en momentos de lucidez y conciencia se pregunta por sus anhelos, sus búsquedas tienen que ver indefectiblemente con su deseo de conocimiento, con su deseo de felicidad y con su deseo de plenitud. Ésta es la pregunta por el sentido. En medio de todos estos deseos, que ha ido tratando de cumplir a través de su historia, el hombre no puede escindir-se de un hábito que lo envuelve y que lo sustenta, una impronta siempre presente: su casa, el lugar donde habita. Su forma de sentirse en el mundo, tiene que ver, necesariamente, con un *ethos*, es de-

cir, una serie de costumbres que, más allá de la repetición mecánica, se convierten en filtros para entender y entenderse en el mundo. De esta forma de entender y entenderse, se generan pactos, contratos, interacciones, que, desde el lenguaje, proveen pautas para la acción. Es éste el germen de lo moral: el hábito hará virtud. Debe entenderse esto en el sentido aristotélico expresado en la *Política*, en donde los grupos humanos se conforman para lograr el bien; el ser virtuosos nos hará morales.

No es la ciencia la única manera de entender y asumir la problemática sobre la posibilidad de una ecología en el mundo de hoy. La naturaleza, diríamos con Gadamer, no es sólo agarrada por la mano, también es señalada, es apreciada. Esta apreciación conducirá, sin duda, a una actitud estética: pensamos en la poética del mundo. Al respecto Carlos Augusto Ángel Maya en el prologo del texto: *El reencantamiento del mundo* de Patricia Noguera, comenta: “tanto la ecología, como el pensamiento ambiental que apenas empieza a germinar en las ciencias sociales, intentan recuperar la unidad perdida. Este retorno a la tierra es una aventura arriesgada. Como Ícaro, hemos ascendido tanto en el cielo ilusorio de la metafísica, que descender de nuevo a la tierra pue-



de tener un desenlace fatal. Podemos quedar enterrados ya no en una luminosa isla del Egeo, como le sucedió a Ícaro, sino en el pantanoso campo del reduccionismo científico. No se trata de escoger entre el fisicalismo social y las vanas ilusiones de la metafísica. Se trata de descubrir, o al menos de explorar, un camino nuevo que le permita al hombre afianzar sus raíces en la tierra sin necesidad de enterrarse en ella. La naturaleza es el substrato sobre el que se construye la cultura” (2004, 7).

Aristóteles, por ejemplo, notaba la preocupación por aclarar lo que se ha de entender por ciudad y ciudadano, cuando en *La Política* arguye que se han de discutir, por ejemplo, si la ciudad son sus elementos físicos (población y territorio), su organización jurídica, o determinada forma de gobierno. Su búsqueda, no ligada a meros formalismos, supone una mirada particular para concebir las formas de gobierno como configuraciones políticas resultantes de las formas de interacción particular de cada grupo, es decir, de contratos. De esta manera, para él la base del problema no está en las instituciones o jerarquías propias de cada modelo, sino en cómo estas co-figuraciones son el resultado de un devenir propio.

Esta reflexión, que toca tanto los niveles sociales como los individuales, requiere de una consecuente indagación sobre el ciudadano, pues en cada una de las formas éste cumple diferentes roles. El conjunto de ciudadanos, organizados en familias, genera una urdimbre, una comunidad denominada *polis*. Las *politeias* son las formas particulares que adoptan estos conglomerados para organizarse. Resulta igualmente valioso tener en cuenta que la *polis* es el resultado de la interacción de sus *ciudadanos* que configuran *politeias*. El tratado de la organización política es una cierta ecología humana, en el sentido que regula las relaciones.

De acuerdo con esta configuración de *politeias*, cabe en la preocupación por la ecología hoy la pregunta que se hace Aristóteles de si es mejor ser gobernado por los hombres o por las mejores leyes, teniendo en cuenta que aquellos no están exentos de pasión mientras que las leyes sí. Además las últimas enuncian sólo principios generales mientras que los hombres pueden tener en cuenta las contingencias particulares que aquellas no. Esta pregunta nos remite a que la problemática a la que se enfrenta el hombre actual no es sólo una preocupación por el establecimiento de acuerdos que regulen las relaciones entre los hombres mis-



mos (así sea a través de leyes imparciales) , que de todas maneras han sido paridas por el mismo hombre (mundo mundial), sino además la proposición de acuerdos que incluyan su entorno, su casa, el lugar donde se habita (mundo mundano). En Aristóteles, además, es claro que la naturaleza es un concepto profundo, entendido como un todo orgánico, característico de cada cosa en el universo.

Este contrato en las *politeias*, que Serres ilustra como la unión de dos partes por una cuerda, está presente en Rousseau, quien reconoce al estado como la institucionalización de estos tratados sobre las leyes, y los pueblos. Al referirse al Soberano, reconoce en él un espíritu, es decir, una voluntad, y propone que “...toda acción libre tiene dos causas que participan en su producción: una moral, la voluntad que determina el acto; otra física, el poder de que la ejecuta. Cuando camino hacia un objeto, primero es necesario que quiera ir hacia él; en segundo lugar, que mis pies me lleven hacia él” (1996, 91).

La regulación de las relaciones entre los hombres y los pueblos, el máximo logro del contrato social de Rousseau, ocultó la exclusión de un tercero: la naturaleza, la cual, si bien no estaba presente en las reflexio-

nes políticas de otros pensadores, no debió su exclusión a que se considerara innecesaria, sino a otra forma de ver y verse en el mundo.

En los griegos, por ejemplo, la ciudad y el ciudadano comparten un continuo. Por lo tanto no es necesario legislar en esa materia, porque en las leyes de los hombres ya está incluida la naturaleza. Rota como está desde la modernidad la concepción del espacio-tiempo, no hay otra alternativa que pensar por separado qué hacer con la tierra, mientras se hace la cuenta progresiva y regresiva, del problema. La filosofía propondrá, en cambio, una doble visión: diacrónica y sincrónica. Entiende que sin una comprensión filosófica, sin la actitud de preguntarse filosóficamente, de poco sirve recomponer los daños causados en el espacio, porque pronto volverían a presentarse.

4. EL TONO DE UNA POSIBLE ECOSOFÍA

Frente a la pregunta por la posibilidad de una ecología hoy, se entiende que posiciones como la **antropocéntrica** en donde el hombre se considera como señor y dominador de la “Pacha mama” (como madre que nos sustenta) y la **ecocéntrica** en donde el mismo



hombre está entendido como un hilo más en la trama de la vida; lo que lo pone al mismo nivel que los otros patrones del sistema, son alternativas que de alguna manera limitan la elaboración de contratos en donde los involucrados puedan crear horizontes comunes sin necesidad de aniquilar a los otros o autodestruirse. Frente a este asunto, Augusto Ángel Maya dice: “se trata, por tanto, de un antropocentrismo limitado. La cultura no es ni puede ser omnipotente frente al orden ecosistémico. El hombre no puede debilitar la capa de ozono o modificar drásticamente la capa de efecto invernadero, sin producir el colapso de la vida. Tampoco puede exterminar a su antojo la totalidad de las especies vivas, con la ilusión perniciosa de quedarse solo en el planeta, en compañía de sus animales domésticos. Las leyes del sistema vivo le imponen normas y límites a su acción. El hombre no puede manejar arbitrariamente su entorno sin amenazar la subsistencia de su propia especie. Es la primera especie que tiene la posibilidad de suicidarse, pero con su suicidio amenaza el sistema total de la vida” (2000,13).



El hombre actual en su miopía se imposibilita cada vez más para proponer alternativas de largo plazo ante situaciones tan complejas

como la posibilidad y para algunos necesidad, de una ecología hoy. La inmediatez tiene sumido al ser humano en una carrera loca contra él mismo.

Son el vagabundo y el turista dos buenos ejemplos de lo que hoy sucede con el hombre actual; en ellos la vida y el mundo mundano se han convertido en su guarida. “El hombre posmoderno pide y en muchas ocasiones exige un espacio social en medio del cual pueda estar satisfecho. El proceso de individualización prima y el consumo crece y da nombre y *status* frente a ese espacio social que los reconoce; sin embargo no exige un espacio moral, prefiere la categoría de turista que pasa por su mundo como de vacaciones, un turista en la sociedad y en general en la vida. Una vida libre para hacer su propio espaciamento estético, a quien se le perdona olvidarse del espaciamento moral” (Cfr. Bauman, 2004, 278). El turista, se sabe, pasa por el espacio, pero no está en él. Busca sensaciones que también podría obtener en otros ambientes, como los mediáticos. El turista no es más que un compilador de imágenes y sensaciones. Opera una detención en la línea del tiempo: los parajes turísticos permanecerán siempre iguales ante su vista. Es necesario que así lo sea. Más allá de la buena apariencia del lugar, in-

dispensable para las fotos que habrá de tomarse, no se preocupa realmente por el lugar en el que está; no podrá llegar a contratos naturales. La naturaleza es, para él, paisaje; lo ecológico, simplemente otra forma de turismo.

El contrato social había excluido, decíamos, a la naturaleza, la cual se encuentra presente en él como el paisaje en las fotos del turista: es follaje. Esta exclusión, señalada por Serres, parte de asumir que “El término contrato significa originariamente el trazo que aprieta y tira: un juego de cuerdas asegura, sin lenguaje, ese sistema flexible de obligaciones y de libertades por el que cada elemento unido recibe información sobre cada uno y sobre el sistema, también sobre la seguridad de todos. Así el contrato social, bajo la forma de la cuerda, se desplaza o escala los pasillos escarpados, del alba al medio día: diríamos que asistimos al paso de un colectivo cualquiera, unido por las obligaciones de sus leyes específicas y por el mundo” (1991, 171).

El lenguaje, la comunicación, son cuerdas por excelencia. Los trazos que se elaboran con la cuerda pueden convertirse en rígidos transmitiendo fuerza y resistencia o convertirse en flexibles permitiendo la interacción de nuevas posibilidades; puede ser sutil y portentoso a la vez.

Los trazos marcan los contratos y los sistemas de saber de maneras impensadas. Los sistemas planetarios están unidos por lazos que a su vez se convierten en contratos planetarios en donde se entretujan relaciones que, afectando algunos elementos, finalmente afectan a todo el sistema. El mundo puede ser, regresamos de nuevo a una imagen anterior, apreciado o agarrado. La naturaleza puede ser objeto o sujeto. En la primera se le utiliza; en la segunda se le tiene en cuenta. Éste es el *contrato natural*.

El análisis cartesiano desunió los hilos del contrato natural pues el esfuerzo de las ciencias a través de la razón en su propósito de precisión y verdad sólo logró deshacer el contrato o pretender ignorar el contrato natural establecido. Hoy el mismo hombre quiere reanudar los lazos y volver de nuevo al contrato. El tejido solidario de pluralidades que otrora sustentaba la filosofía y que con el tiempo se convirtió en las pretensiones particulares de las ciencias, vuelve a sus viejas andanzas entendiendo a la naturaleza como conjunto de contratos.

Estamos ante un contrato de asociación universal en donde las leyes y los lazos de los cuales dependemos, interactúan con otras fuerzas aparentemente ajenas a nosotros



pero que por no ser de ninguna manera independientes, su acción repercute en las relaciones unipersonales.

“Ya nuestra tierra, como antaño, no es extraña a nuestros contratos; ahora es nuestra compañera, la comprendemos y nos comprende. Hemos establecido con ella un contrato que no podemos eludir y que hunde sus cuerdas en lo más hondo de cada una de las relaciones que establecemos con ella. “vivimos contractualmente con la tierra” (Serres, 1991, 180) estamos en un contrato natural y vital con ella.

De tal manera que la pregunta por la posibilidad de una ecología hoy no se resolverá satisfactoriamente para todos, si tenemos en cuenta

solamente los esfuerzos calculadores de la razón cientifista. Se hace necesario, además, reconocer un amplio panorama frente al pensamiento ambiental y asumir una seria responsabilidad moral, pues ésta precede y contiene cualquier juicio de tipo racional que justifique una acción correcta.

Podríamos abrazar los árboles, reforestar los bosques, recuperar las especies animales extinguidas y muchas otras actividades filantrópicas y aún todo eso no garantiza una actitud ecológica. Si no se reconoce, primero, la conciencia de lo que significa habitar y de manera especial, habitar en la presencia de nuestro hogar y nuestra casa, ni siquiera la pregunta por la posibilidad de una ecología tendrá sentido.



BIBLIOGRAFIA

ANGEL MAYA, Augusto (2000). “*Ética, sociedad y medio ambiente*”. En: *Gestión y Ambiente*. No. 5, (Diciembre de 2000); pp. 9-16.

ARISTOTELES. *La Política*. Versión española e introducción de Antonio Gómez Robledo. México: Editorial PORRUA, 1997. 319 p.

BACHELARD, G. *La poética del espacio*. Bogotá: FCE, 1983. 279-.

BAUMAN, Zygmunt. *Ética posmoderna*. Argentina: Editorial siglo veintiuno editores, 2004. 295 p.

DELGADO, Manuel. *El animal público*. Barcelona: Alfaguara, 1999. 218 p.

GADAMER, Hans-Georg. *Elogio de la teoría*. Traducción de Anna Poca. Barcelona: Península, 1993. 157 p.

GUATTARI, Félix. *Prácticas ecosóficas y restauración de la ciudad subjetiva*. En: *Quaderns*, No. 238, Julio de 2003.

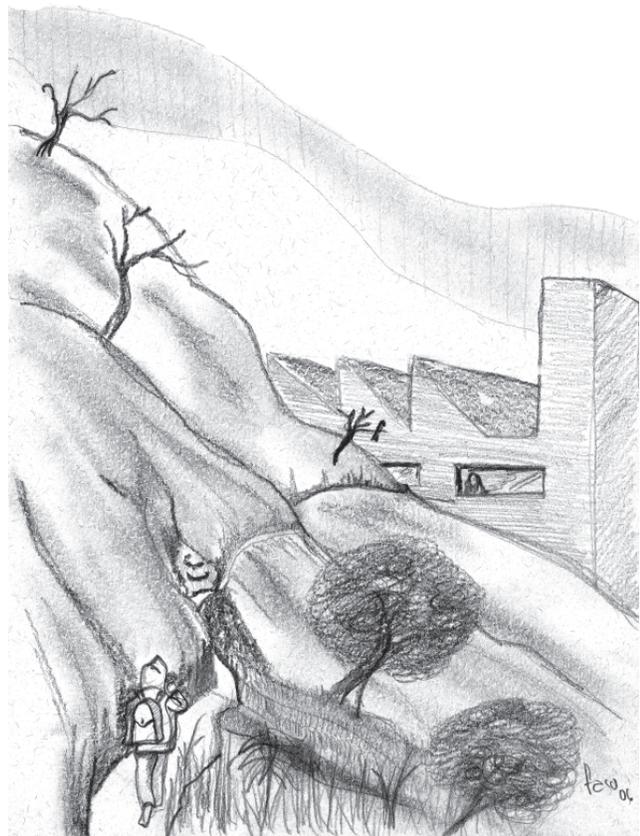
_____. *Las tres ecologías*. Valencia: Pretextos, 1993.

NOGUERA, Ana Patricia. *El reencantamiento del mundo*. Manizales: PNUMA, 2004. 208p.

ROUSSEAU, J, J. *El contrato social*. Traducción de Andebeng-Abeu Alingue. Bogotá: Panamericana, 1996. 228 p.

SERRES, Michel. *El contrato natural*. Traducción de Umbelina Larraceleta y José Vázquez. Valencia: Editorial Pretextos, 1991. 203 p.





EXCLUSIÓN SOCIAL Y ECONOMÍA POPULAR EN RISARALDA

El caso de las viviendas de uso mixto en las zonas urbanas

Mario Alberto Gaviria Ríos*

SÍNTESIS

En este trabajo se estudia el fenómeno de la economía popular en las zonas urbanas, a través del análisis del funcionamiento de la vivienda de uso mixto existente en el Área Metropolitana de Centro Occidente. Se constata que, en contraposición con la economía del capital cuyo sentido está dado por la acumulación, el propósito de esta economía popular es la reproducción ampliada de la vida biológica y cultural de sus miembros. Al final se hacen recomendaciones de política pública orientadas a mejorar las condiciones de inserción de este tipo de economía al sistema global.

DESCRIPTORES: Economía popular, Pobreza, Calidad de vida

ABSTRACT

This work studies the phenomenon of the popular economy in the urban zones, through analysis of mixed use housing existing in the Área Metropolitana de Centro Occidente. It is confirmed that, in contrast to the capital economy, which objective is the accumulation, the purpose of this popular economy is the extensive reproduction of the biological and cultural life of its members. In the end, recommendations of public policies are made for advancing in the conditions of insertion of this type of economy to the global system.

DESCRIPTORS: Popular economy, Poverty, Quality of life.

INTRODUCCIÓN

En el 2004 el Departamento Nacional de Estadísticas (DANE) realizó en le Área Metropolitana de Centro Occidente (AMCO) un ejercicio de recuento de los hogares, las viviendas y las unidades económicas de esta entidad territorial. En-

tre los resultados de esa actividad, en esta parte del trabajo se destaca el hallazgo de una situación que viene ganando importancia en la realidad socioeconómica colombiana y latinoamericana.

* Economista. Profesor Asociado, Universidad Católica Popular del Risaralda (Pereira). Integrante grupo de investigación "Crecimiento económico y desarrollo". Dirección del Autor: mgavi@ucpr.edu.co

Recepción del Artículo: 8 de Agosto de 2006. Aceptación del Artículo por el Comité Editorial: 30 de Agosto de 2006.



En concreto, el recuento realizado por el DANE permitió constatar la presencia de un número importante de unidades económicas emplazadas en las viviendas, las mismas que de manera paralela eran habitadas por uno o más hogares. Es decir, se observó que una proporción significativa de las viviendas del AMCO tenían un uso de doble propósito: como habitación y como activo productivo.

Ante la falta de estudios de base, tanto en el orden regional como nacional y latinoamericano, a través de un esfuerzo interinstitucional (Colciencias, UTP, UCPR, Vida y Futuro, 2005) se emprendió un trabajo de análisis sobre las características y los impactos socioeconómicos y ambientales de estas viviendas de doble propósito en el AMCO. Para complementar la información recopilada en el recuento de hogares, viviendas y unidades económicas, el estudio mencionado consideró la realización de una encuesta dirigida a los hogares que habitan las viviendas de doble propósito ubicadas en los estratos socioeconómicos 1, 2, y 3, los mismos en los que se centró el estudio.

En el estudio referido se llamó a esas unidades de doble propósito “Viviendas de Uso Mixto” (VUM), defini-

das por el DANE como el “*espacio independiente y separado, habitado o destinado a ser habitado por una o más personas, donde simultáneamente se combinan los usos de vivienda y de actividad económica, sin tener independencia ninguno de los dos*”; por lo que se consideró como tales a aquellas cuya puerta de ingreso fuera la misma para el uso productivo y para el uso habitacional. De otro lado, se acogió la definición de hogar del DANE¹.

En lo que sigue se hace una revisión de las características económicas de las VUM en el Área Metropolitana de Centro Occidente. El propósito es mostrar que este tipo de unidades económicas operan con una racionalidad distinta a la de la empresa tradicional capitalista. Se argumenta que dichas unidades son parte de una estrategia de sobrevivencia de los sectores populares frente a la exclusión que enfrentan por la lógica del mercado; siendo posible pensar en una política pública integral que las fortalezca y las ayude a ser más eficientes, respetando su lógica de funcionamiento.

1. EXCLUSIÓN, INSERCIÓN PRECARIA Y ECONOMÍA POPULAR

Las tasas de desempleo en el AMCO se incrementaron de ma-



¹ Es el constituido por una persona o grupo de personas, parientes o no, que viven (duermen) en la totalidad o en parte de una vivienda y comparten, generalmente, al menos de una de sus comidas.

nera significativa durante el decenio de los noventa, acercándose al 24% en 1999, y han mantenido niveles elevados durante los últimos años. De manera concreta, desde 1996 éstas tienden a conservar un nivel superior al 15% (Gaviria, 2005). Cabe destacar igualmente que desde finales de 1994 la tasa de desempleo del Área Metropolitana ha estado por encima del promedio de dicha tasa en las 7 principales Áreas del país. No cabe duda entonces que, en el caso del AMCO, los procesos de apertura y renovación del modelo económico estuvieron acompañados por una ampliación de los desequilibrios en el mercado de trabajo, gran parte de los cuales aún se mantiene.

En una perspectiva de género, la participación de la población masculina en edad de trabajar en el mercado de trabajo, medida a través de la tasa global de participación -TGP, sigue siendo muy superior a su similar femenina. No obstante, ese indicador ha presentado una evolución creciente en las mujeres, incrementándose en 10 puntos porcentuales entre junio de 1992 y el mismo mes de 2003, momento en el cual alcanzó un nivel del 51%. En el caso de los hombres, ese indicador disminuyó en 1.7 puntos porcentuales en el mismo período y en junio de 2003 su nivel es del 74%

(Colciencias, UTP, UCPR, Vida y Futuro, 2005).

Sin embargo, la mayor participación femenina en el mercado laboral no ha estado acompañada de una expansión similar en las posibilidades de empleo. Esto, pues son las mujeres las que siguen soportando las mayores tasas de desempleo y ello quizás incide para que desistan de participar con mayor fuerza en el mercado laboral. En junio de 1992 las mujeres enfrentaron una tasa de desempleo del 13.2%, mientras que esa tasa para los hombres sólo fue del 4.8%. En junio de 1998 el desempleo femenino era del 21.2% y el masculino del 12%. En el período reciente la brecha se ha reducido, dado que en el mismo mes del 2003 el desempleo en las mujeres era del 22.4% y en los hombres del 15.3%, pero seguía siendo considerablemente más amplio el desempleo femenino.

De otro lado, durante los noventa el Departamento de Risaralda y el AMCO observaron un proceso en el que, cada vez con mayor premura, los jóvenes se estaban viendo obligados a incorporarse al mercado laboral, abandonando su formación académica o, en el mejor de los casos, acudiendo a la alternativa que les ofrece la educación nocturna. Como un hecho positivo desde el punto de vista social y de calidad



de vida, en el período reciente esa participación ha disminuido, especialmente en el grupo de 12 a 17 años. Sin embargo, la población joven sigue registrando las mayores tasas de desempleo en el Área Metropolitana Centro Occidente (Colciencias, UTP, UCPR, Vida y Futuro, 2005).

En lo que tiene que ver con la calidad del empleo, en el Área Metropolitana las tasas de subempleo se multiplicaron por 4 entre 1992 y el 2002, pasando de un nivel del 8% en el primer año al 35% en el segundo (Colciencias, UTP, UCPR, Vida y Futuro, 2005). Según la encuesta de hogares de enero - marzo de 2002, el 27.4% de las personas empleadas presentaba problemas relacionados con condiciones marginales de remuneración, el 17% consideraba insuficiente su jornada de trabajo y 1.6% manifestó subutilización en su puesto de trabajo.

Es claro entonces que la principal característica del subempleo en el Área Metropolitana está relacionada con los bajos niveles de remuneración salarial. Al respecto, en el primer semestre del 2000 el 76.6% de la población empleada obtenía como remuneración a su trabajo menos de dos (2) salarios mínimos, proporción que fue ampliamente superior a los promedios nacionales de las zonas urbanas en la última década.



Las anteriores constituyen apenas algunas evidencias en relación con la idea de que las políticas de libre mercado, que han imperado en América Latina en las últimas décadas, han profundizado la exclusión del circuito económico moderno de amplios sectores de la población y, como reacción, han motivado la aparición de una multiplicidad de iniciativas [individuales o colectivas, utilitaristas o centradas en valores de carácter más sensibles al bien común], en cuya trama socioeconómica resultante compiten los valores del mercado capitalista con los de solidaridad, y usualmente han sido interpretadas como estrategias de simple sobrevivencia.

En una perspectiva dualista, el «sector» que se conforma a partir de esas nuevas formas económicas suele delimitarse conceptualmente como un conglomerado espontáneo, que no responde a ninguna «macro-lógica» específica y que se caracteriza por: 1) la exigüidad de los obstáculos al ingreso, en lo que se refiere a las aptitudes, el capital y la organización; 2) la propiedad familiar de las empresas; 3) lo reducido de la escala de operaciones; 4) el empleo de métodos de producción de gran densidad de mano de obra y de tecnologías anticuadas; y 5) la existencia de mercados no regulados y competitivos.

En una visión alternativa, esas actividades se consideran un signo de dinamismo empresario popular, descrito por Hart² «como una instancia en que la gente retoma en sus propias manos parte del poder económico que trataron de negarle los agentes centralizados». De esta forma, esa trama de actividades puede verse como la base para el desarrollo de un sector de economía social centrado en el trabajo, cuya célula es la unidad doméstica y cuyo propósito central es la reproducción ampliada de la vida de todos sus integrantes.

En la misma línea Corredor (1999 y 2004) resalta la existencia de complejas relaciones, lazos e intercomunicación en los más diversos circuitos que atraviesan la sociedad, de manera que los grupos en desventaja procuran, con sus estrategias, cubrir las falencias de la sociedad y el Estado en garantizarles condiciones adecuadas de inserción. Aunque las personas si están integradas al sistema capitalista y aportan de manera importante a la dinámica económica, lo pueden estar de manera precaria dada su carencia de dotaciones iniciales³. Una

precariedad que es expresión de un escaso desarrollo de capacidades humanas⁴ y tiene su origen en la ineficacia de la sociedad y del Estado para propiciar a todas las personas un igual acceso a las oportunidades y ofrecer condiciones adecuadas para aprovecharlas.

En esa perspectiva, a nivel latinoamericano se argumenta sobre la existencia y la pertinencia de una economía popular (Coraggio, 1999), entendida como unidades domésticas elementales de producción-reproducción (individuales, familiares, cooperativas, comunitarias, etc.) orientadas primordialmente hacia la reproducción de sus miembros⁵ y que para tal fin dependen fundamentalmente del ejercicio continuado de la capacidad de trabajo de éstos (en relación de dependencia o por cuenta propia).

Contrario a la economía del capital, cuyo sentido está dado por la acumulación, el sentido de la economía popular está dado por la reproducción ampliada -mediante el trabajo- de la vida biológica y cultural de sus miembros. Sus especificidades se

2 Hart, Keith, (1990), «The Idea of the Economy: Six Modern Dissenters.» Pp. 137-60 in *Beyond the Marketplace, Rethinking Economy and Society*, edited by R. Friedland and A. F. Robertson. New York: Aldine de Gruyter. Citado por Portes y Haller (2004).

3 Patrimonio económico y social con que cuentan las personas en un momento determinado, por lo que incluye los bienes y servicios mercantiles y no mercantiles, tangibles e intangibles, de que se dispone.

4 Las capacidades humanas no están sólo referidas a un problema de habilidad o de productividad y hacen referencia a la potenciación de las personas para llevar el tipo de vida que consideran valiosa e incrementar sus posibilidades reales de elección (Sen, 1998).

5 Entendida como el sostenimiento dinámico de los niveles de vida alcanzados históricamente por el grupo. Esa reproducción no se reduce al consumo de bienes y servicios materiales, en tanto incluye afectos, identidades y otras relaciones interpersonales.



expresan sólo de manera parcial en la baja productividad, medida con los criterios del sector moderno (economía del capital); más bien, su diferencia cualitativa es la alta proporción de insumos de energía humana física respecto a los insumos de conocimiento que requieren sus procesos de producción y circulación y, dentro de los insumos de conocimiento, el mayor peso relativo del conocimiento común, basado en la práctica, respecto al teórico-científico.

Tampoco caracteriza a la economía popular el carácter no mercantil de sus actividades (Coraggio, 1993). Por otra parte, la atomización, la baja generación de excedente económico, una alta competencia y un bajo umbral de entrada, son características que impiden una concentración y centralización en grandes unidades dentro del sector, tendencias propias en cambio del desarrollo económico capitalista. Esto no impide que se den procesos de solidaridad mecánica, con comportamientos cuasi-monopólicos, como puede ser el caso de ciertas redes de comercialización de productos. Según (Coraggio, 1999), en la perspectiva de la economía popular el capital humano no es visto como

recurso externo que se puede explotar, subordinándolo a una lógica de acumulación, sino como un acervo inseparable de la persona, de la unidad doméstica y, por extensión, de la comunidad y la sociedad, cuyo desarrollo eficaz incluye inmediatamente la mejoría en la calidad de vida de sus miembros.

Los recursos de esa economía doméstica incluyen no sólo el posible despliegue de energía de trabajo y sus elementos intangibles (destrezas, habilidades, conocimientos técnicos y organizativos), sino también activos fijos (tierras, vivienda/local de habitación, producción o venta; instrumentos e instalaciones; artefactos de consumo) que han ido acumulándose en función del objetivo de la reproducción de la vida⁶.

En esa economía las relaciones de parentesco (de afinidad y consanguinidad), de vecindad u otras constitutivas de la comunidad doméstica, organizan las relaciones de producción⁷. Esos vínculos interpersonales son determinantes, de tal modo que las relaciones de producción no se han objetivado en una burocracia y ellas están organizadas como una sobre-conformación de las relaciones de paren-



6 Según Coraggio (1999), esta «acumulación» no responde a las leyes de la acumulación capitalista de valor; aunque pueda tener un valor redimible en el mercado, lo que ha predominado en su configuración ha sido su valor de uso.
7 El hecho de que no sean relaciones capitalistas de producción no excluye la existencia de explotación sobre bases de género, generacionales o étnicas.

tesco, étnicas, afectivas, de vecindad u otras (Coraggio, 1993).

Cuando algunas de estas unidades son tratadas por los agentes externos como «microempresas» atrasadas, se ocultan las diferencias cualitativas respecto a esa forma de organización denominada «empresa»: el predominio de las relaciones interpersonales y la existencia de propósitos distintos a la acumulación sin límites, entre otras. De esta manera, instituciones que la lógica capitalista ve como retrógradas, porque no objetivan las relaciones de trabajo ni separan la economía de la empresa de la economía del hogar, deben entenderse como la base de nuevas formas económicas desarrolladas por la sociedad para resolver el conjunto de necesidades de sus miembros.

Así es posible entender a la economía popular como un subsistema integrado e integrador de la economía global, con su propia lógica pero abierto, con intereses colectivos que pueden diferenciarse de los intereses del capital, si bien estableciendo relaciones de mutuo beneficio con ese sector. Y la célula de ese subsistema es la unidad económica doméstica (Coraggio, 1998) que, para efectos del estudio, hace presencia en la vivienda de uso mixto.

La ubicación del microemprendimiento puede ser parte de la vivienda o un local externo a ella. En el primer caso se trata del fenómeno social bajo estudio, la vivienda de uso mixto, y constituye una realidad que hace que la vivienda popular sea, y tienda a serlo cada vez más, un objeto de doble propósito: «consumo» y producción; y plantea como posibilidad la necesidad de asegurar la unidad y articulación inmediata entre «consumo» y producción, dotando a la unidad doméstica de la maleabilidad que requiere una economía popular en continuo desplazamiento de una actividad a otra.

2. LAS VUM EN EL AMCO, UNA EXPRESIÓN DE LA ECONOMÍA POPULAR

La economía en las VUM

Según el recuento de hogares, viviendas y unidades económicas, en el AMCO se visitaron 28.745 establecimientos, de los cuales el 30% (en número, 7.123) se encontraba emplazado en las viviendas del AMCO. A su vez, el 78% de esas unidades económicas que funcionan en las viviendas se ubican en zonas de estratos 1 a 3. En el municipio de Pereira, el 25% de las unidades económicas se ubican en las viviendas, en Dosquebradas el 46%



y en La Virginia el 37%. Además, en esas VUM se genera, según el recuento, el 12% del empleo total de la entidad territorial metropolitana.

El predominio de las actividades terciarias resulta un fenómeno característico en las VUM. Según el recuento, el 64% de las unidades económicas emplazadas en las viviendas del

AMCO desarrolla actividades comerciales, el 21% se dedica a la prestación de servicios y el 15% a actividades de tipo industrial. En los municipios esa composición es muy similar, con una profundización del fenómeno en La Virginia, donde se observó una mayor proporción de locales comerciales (69%), en detrimento de la participación de aquellos industriales (11%).

CUADRO 1
AMCO, INDICADORES DE ACTIVIDAD
ECONÓMICA EN LAS VUM

DESCRIPCION	Recuento	AMCO Encuesta en viviendas de uso mixto, estrato 1-2-3
Actividad económica en la UE de las VUM		
Comercio	64,0%	52,0%
Industria	15,0%	34,0%
Servicios	21,0%	14,0%
Tiempo de funcionamiento de la UE		
Menos de 1 año	46,0%	33,3%
1 a 3 años	24,0%	22,9%
Más de 3 años	30,0%	43,8%
UE que poseen registro mercantil	26,0%	14,6%
UE de propiedad individual	82,0%	94,4%
Montaje con recursos propios	n.d.	81,6%
Compra de insumos de contado	n.d.	95,0%
Principales proveedores de las VUM		
Tiendas	n.d.	23,6%
Almacenes	n.d.	24,2%
Mayoristas	n.d.	37,8%
Principales clientes de las VUM		
Hogares	n.d.	93,3%
Minoristas	n.d.	4,0%
Ingreso del AMCO generado en las VUM	5,0%	n.a.
Empleo del AMCO generado en las VUM	12,0%	n.a.

UE: unidad económica; n.d. no disponible; n.a. no aplica
Fuentes: Dane y encuesta a VUM.



En el marco del estudio sobre los impactos ambientales, socio económicos y territoriales de la vivienda de uso mixto en el AMCO (Colciencias, UCPR, UTP, Vida y Futuro, 2005) se aplicó una encuesta a las VUM de los estratos 1, 2 y 3, la misma que arrojó resultados que guardan diferencias significativas con la composición por actividad económica anteriormente descrita. Según la encuesta, aunque se mantiene el predominio de las actividades terciarias, el 52% de las unidades económicas en las VUM se dedica a actividades comerciales, el 34% a actividades industriales y el 14% a la prestación de servicios (cuadro 1).

De esta forma, en las VUM predominan actividades terciarias entre las que sobresalen el comercio y los servicios personales, que en general poseen barreras de entrada relativamente bajas y en ellas se facilita la autogeneración de empleo para segmentos importantes de la población que son excluidos por la lógica del mercado de las dinámicas productivas modernas. Esto último se ve reflejado en el hecho que el 39% de los propietarios de las unidades económicas en las VUM ven en ello una alternativa para complementar los ingresos familiares y el 32% se han visto forzados ante la falta de oportunidades de empleo y fuentes de ingreso. Tan solo el 3% de esos pro-

pietarios revela un claro espíritu emprendedor.

En el recuento de unidades económicas se observó una inestabilidad bastante pronunciada de las unidades económicas que se instalan en las viviendas del AMCO. Según el mismo, el 70% de estas unidades económicas tiene tres años o menos de funcionamiento y el 46% menos de un año. Además, esa condición de inestabilidad resulta muy similar para las diferentes actividades económicas presentes en las VUM, al igual que para los municipios que componen el AMCO. En general, ello resulta una característica que se corresponde con el predominio de actividades con escasas barreras de entrada y, por consiguiente, de salida.

La encuesta aplicada a las VUM de estratos 1 a 3 (Colciencias, UCPR, UTP, Vida y Futuro, 2005) arrojó resultados no muy claras en relación con la caracterización anterior. A partir de la misma se encontró que el 56.2% de las unidades económicas tiene tres años o menos de funcionamiento y el 33.3% menos de un año de antigüedad. Esas proporciones son bastante similares para las distintas actividades económicas.

En el recuento de unidades económicas del DANE se encontró un



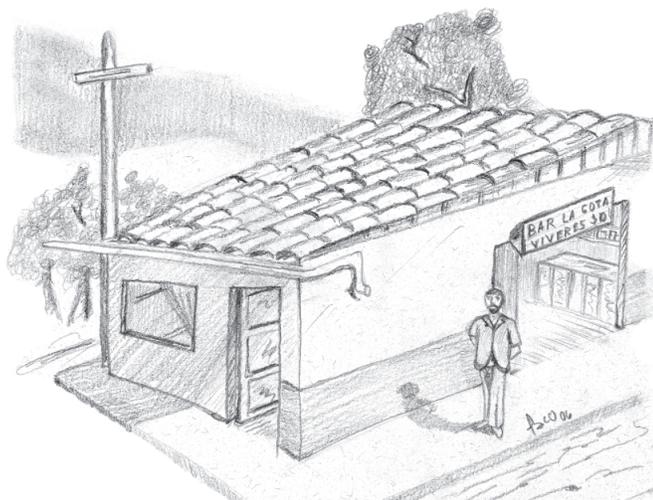
alto componente de informalidad en las unidades económicas cuyo emplazamiento es la vivienda. En el AMCO sólo el 26% de las mismas poseía registro mercantil al momento del recuento; además, según la encuesta realizada a las VUM en desarrollo del proyecto sobre vivienda mixta (Colciencias, UCPR, UTP, Vida y Futuro, 2005), el 85.4% de las unidades económicas establecidas en las viviendas de estratos 1 a 3 no poseía registro mercantil (cuadro 1).

Esa mayor informalidad que comienza a evidenciarse en la actividad económica que se desarrolla en las VUM obedece, en parte, a que es una forma de hacer sostenible el negocio, pero también a que la legislación vigente no reconoce las características específicas de desempeño de esa actividad. Como señala Pereyra (1999), la vida de estos emprendimientos económicos transcurre a la “intemperie”,

sin normas legales que los protejan y con el mismo tratamiento impositivo que las empresas convencionales.

En cuanto a la condición jurídica, el recuento reveló que el 82% de las unidades económicas del AMCO son de propiedad individual, constatándose con ello un escaso desarrollo del capital social en lo que tiene que ver con la presencia de asociatividad y alianzas para el emprendimiento y el fortalecimiento del capital de riesgo. El predominio de la propiedad individual es aún mayor en Dosquebradas y La Virginia, donde el 85% de las unidades económicas tiene esa naturaleza jurídica.

Este resultado coincide con los hallazgos del estudio de desarrollo humano para el Eje Cafetero (PNUD; 2005), según los cuales la formación de capital social en la región, medida a través de la participación co-



munitaria, es reducida pues solo en el 14.3% de los hogares consultados al menos uno de sus miembros integraba alguna organización comunal, nivel bastante reducido respecto a la proporción de asociación observada para el país (43%).

En el caso de las unidades económicas emplazadas en las VUM, la presencia de la propiedad individual es especialmente notable en tanto es ya el 92% de ellas que observa esa condición jurídica, careciendo de interés para el análisis las demás formas. Esa situación se observa igualmente a través de la encuesta realizada a las VUM, según la cual el 94.4% de las unidades económicas emplazadas en las viviendas de estratos 1, 2 y 3 posee la figura jurídica de persona natural o propiedad individual (cuadro 1).

En la encuesta aplicada a las VUM, el 82% de las unidades económicas utilizó recursos propios para el montaje del negocio, el 10% utilizó el ahorro de los familiares de los propietarios como apalancamiento financiero, el 5% recurrió al ahorro de otras personas naturales, el 3.4% contó con el apoyo financiero del sistema bancario, el 4.3% obtuvo recursos de entidades gubernamentales y no gubernamentales y solo el 0.3% utilizó las remesas que recibe de sus familiares en el exterior (cuadro 1).

De manera similar, el 95% de las unidades económicas emplazadas en las viviendas de estratos 1, 2 y 3 realiza sus compras de insumos y /o productos para la comercialización a través de pagos en efectivo, recurriendo de manera marginal al crédito de personas naturales (4%) o de sus proveedores (1.2%). Por otra parte, la modalidad de compra y financiamiento según actividad económica predominante en las VUM no ofrece nueva información para el análisis, observándose una situación bastante similar a la descripción anterior.

Esta observación resulta inesperada en tanto se ha pensado (Coraggio, 2000) que el principal recurso de estas unidades económicas es el fondo de trabajo de los miembros del hogar. Si se tiene en cuenta la alta proporción de negocios que fueron establecidos para complementar los ingresos familiares (39%), y aún aquellos que se conciben como una forma de entretenimiento (5.9%), es posible explicar en parte la situación anterior por el acceso que se tiene a ingresos de otras fuentes, en especial los que se generan por venta de fuerza de trabajo, recibo de remesas del exterior y/o pensiones.

Otra explicación a la situación revelada en el cuadro tiene que ver con la



rotación de los productos y la venta al contado, lo cual permitiría a los propietarios de los negocios mantener un buen nivel de liquidez y realizar sus compras en efectivo. Sin embargo, sigue siendo sorprendente el resultado anterior; porque se esperaría un mayor apalancamiento financiero de estas unidades económicas, recurriendo en especial para ello al mercado extrabancario (al crédito de usura), aún más si se considera que en actividades como las tiendas de barrio lo que predomina es el sistema de “fiado”.

No obstante, en general, en los estudios de caso realizados en desarrollo de la investigación se evidencia que el escaso apalancamiento financiero con que cuentan estas unidades económicas en las viviendas obedece, en buena medida, a la racionalidad con que actúan sus propietarios. Ya sea porque deciden trabajar un tiempo como asalariados y ahorrar para montar el negocio o porque sienten aversión al riesgo (Colciencias, UCPR, UTP, Vida y Futuro, 2005).

De otro lado, según la encuesta aplicada a las VUM de estratos 1 a 3 en el AMCO, las unidades económicas allí establecidas tienen como proveedores principales a los distribuidores mayoristas (38%), los almacenes (24%) y las tiendas de barrio (24%),

como se observa en el cuadro 1. Al respecto cabe resaltar algunos hechos; en primer lugar, se evidencia que las VUM conforman un mercado importante para el sector “moderno” de la economía, representado en almacenes, distribuidores mayoristas, supermercados y fabricas, que proveen en el 71% de los casos las necesidades de insumos de las VUM; en segundo lugar, no se observa una clara conexión de estas unidades económicas emplazadas en las viviendas y la industria local, de manera que no es posible concluir sobre la participación de estas unidades en procesos de maquila.

De otro lado, en el mismo cuadro 1 se tiene información sobre el mercado en el que se realiza la producción de las unidades económicas ubicadas en las viviendas de estratos 1 a 3. Es claro que, según los resultados de la encuesta, los hogares son el principal mercado para estas unidades, dado que a ellos se dirigen las ventas en el 93% de los casos. Es decir, los encadenamientos hacia adelante de las VUM con el resto de la economía parecen bastante discretos. De igual manera, se reafirma la débil relación de las VUM con la industria, en tanto solo en un 3.2% de los casos este sector aparece como proveedor y a él van orientadas las ventas en el 0.5% de las unidades consultadas. De esta



forma, la comprensión de las VUM como un subsistema económico vinculado a la economía global, fundamentalmente a través de encadenamientos hacia atrás, resulta una hipótesis plausible en el AMCO; una situación ya evidenciada para América Latina (Coraggio, 1999).

Finalmente, en las VUM se produce el 5% del ingreso del AMCO. En el caso de los municipios, las VUM existentes en Pereira generan el 3% del ingreso total de las unidades económicas allí establecidas, en Dosquebradas ese porcentaje es del 23% y en la Virginia del 14%. Se evidencia entonces que la importancia de la actividad económica desarrollada en las viviendas del AMCO se relaciona más con la generación de empleo (12% del total) y con la constitución de un mercado importante para el resto de la economía a través de la compra de insumos, que con la generación de ingresos. Sin embargo, ello no es del todo cierto para los municipios de Dosquebradas y La Virginia, donde es bastante significativa la proporción del ingreso que tiene origen en las VUM.

De igual forma, las VUM del municipio de Pereira ubicadas en los estratos 1 a 3 generan el 60% del to-

tal de ingreso de las unidades económicas emplazadas en las viviendas; en Dosquebradas las VUM de esos estratos generan el 92% del ingreso total de esas economías domésticas. De esta forma, se puede afirmar que la vivienda de doble propósito es una opción que predomina en lo fundamental en los sectores populares del AMCO y sus municipios.

La encuesta también consultó a las unidades económicas de las viviendas de estratos 1 a 3 sobre la ganancia⁸ promedio mensual del negocio. Al respecto encontró que el 66% de las unidades consultadas obtiene una ganancia inferior a un salario mínimo mensual legal vigente, el 26% alcanza una ganancia entre 1 y 2 salarios mínimos y el 8% obtiene ganancias superiores a 2 salarios mínimos. Según la actividad económica, el panorama anterior sigue siendo válido en tanto, independientemente del tipo de actividad, las unidades económicas se concentran en los rangos de ganancia mensual inferior a 1.5 salarios mínimos. Sin embargo, la mayor proporción de unidades económicas que obtienen ganancias superiores a 2 salarios mínimos (5.4%) desarrollan actividades comerciales.

8 Debe advertirse que este concepto resulta difuso, dado que las VUM constituyen un negocio de rentas mixtas y sus propietarios difícilmente logran una clara diferenciación de las mismas.



LA FUERZA DE TRABAJO EN LAS VUM

Según los datos expandidos de la encuesta aplicada a las VUM de estratos 1 a 3, el 81% de la población de estas viviendas está en edad de trabajar, en tanto que la encuesta de hogares del DANE de enero-marzo del 2005 revela que en el AMCO esa proporción es del 78% (cuadro 2). En esa misma línea, la tasa global de participación de la población en edad de trabajar de las VUM es superior en 18 puntos porcentuales a su similar para el AMCO, lo cual puede estar relacionado con aspectos que se supone le son característicos a este tipo de economía: alta presencia de trabajo familiar juvenil, mayor participación del trabajo femenino y, en general, uso extensivo del fondo de trabajo de los miembros del hogar, el cual constituye el principal recurso para estas unidades económicas.

La tasa de ocupación que se observa en las unidades emplazadas en las viviendas (75%) es superior en más de 20 puntos porcentuales

a los promedios de la actividad económica metropolitana y nacional; es por ello que, a pesar que en las VUM se observa una mayor proporción de población en edad de trabajar, la misma que participa con más intensidad que su similar en el mercado laboral del AMCO, la tasa de desempleo que enfrenta es inferior en 12.6 puntos porcentuales al promedio metropolitano. Este hecho respalda la hipótesis planteada sobre las características y la lógica predominante en este tipo de economías de carácter popular.

De un lado, se evidencia que en los hogares vinculados a las VUM el problema laboral no es tanto de orden cuantitativo (desempleo), sino más bien de tipo cualitativo (subempleo). En segundo lugar, y relacionado con lo anterior, la racionalidad que orienta las unidades económicas emplazadas en las VUM está, en alguna medida, movida por propósitos solidarios entre los cuales lo fundamental es ampliar las oportunidades de trabajo para el grupo familiar.



CUADRO 2

COMPARATIVO DE INDICADORES LABORALES EN LAS VUM, EL AMCO Y LA NACIÓN

DESCRIPCION	AMCO Encuesta en viviendas de uso mixto, estrato 1-2-3	AMCO Encuesta Continua de Hogares (Ene-Mar 2005) (2)	Nacional Mayo 2005
Población Total (Miles) (1)	42	649	44.481
Población en edad de trabajar - PET (Miles)	34	509	34.076
Población económicamente activa (Miles)	27	314	20.346
Ocupados (Miles)	25	256	17.811
Desocupados (Miles)	2	58	2.535
Inactivos (Miles)	7	195	13.730
Tasa de ocupación (%)	74,9	50,3	52,3
Tasa de desempleo 1 (%)	5,9	18,5	12,5
Tasa de desempleo 2 (%)	7,6	n.d.	n.d.
Tasa de subempleo (%)	56,7	n.d.	n.d.
Tasa Global de Participación (%)	79,6	61,7	59,7
PET (%)	80,9	78,5	76,6
Indicador de dependencia	0,6	1,5	1,5

Fuente: DANE y Encuesta a VUM.

- (1) Datos expandidos con base en la población residente en viviendas de uso mixto (40,743), según Total Estimada de 520,016 Personas, (Recuento de Viviendas, Hogares y Unidades económicas DANE, Marzo 2004), proyección 2005, según tasa de crecimiento poblacional de la ECH
- (2) Datos expandidos con proyecciones demográficas respecto a la población en edad de trabajar (P.E.T.), por dominio de estudio.

De esta forma, el recuento permite establecer la importancia del empleo generado en las VUM, que en el 2004 equivalía al 12% del empleo total del AMCO; en Pereira esa proporción era del 10%, en Dosquebradas del 14% y en La Virginia del 18.5%. La proporción de empleo femenino con respecto al promedio global es mayor en las VUM, dado que mientras en las distintas unidades económicas del Área Metropolitana el 46% de los traba-

jadores son mujeres, en las VUM ese porcentaje es del 58%. Es decir, se constata la mayor presencia de la mano de obra femenina en las actividades económicas que tienen lugar en las VUM. Otro aspecto que se señaló antes y que puede verificarse en alguna medida con los datos del recuento, es la presencia de trabajo juvenil⁹ en las VUM. En estas viviendas la población con edad entre 6 y 24 años es el 36% del total, y el 33.6% de ella trabaja.

⁹ No se constata una presencia significativa de trabajo infantil, dado que según el recuento sólo once niños menores de 12 años desarrollaban alguna actividad laboral.



Según la encuesta aplicada a las VUM de estratos 1 a 3, el 63.5% de la población trabajadora pertenece a los hogares que habitan esas viviendas desempeña su labor al interior de las mismas y el resto lo hace por fuera de la vivienda. Solo el 4.6% de los trabajadores desempeña labores tanto dentro como fuera de ella. Ahora, del personal ocupado en las VUM el 93.7% corresponde a socios propietarios y familiares, lo cual coincide con la idea de que la racionalidad de este tipo de economías esta orientada más a la reproducción de oportunidades de trabajo para el grupo familiar, que a la acumulación de capital. Esto no significa que lo último no pueda ocurrir, sino más bien que lo predominante es el primer propósito¹⁰.

Resulta interesante observar las razones que mueven a estas personas a vincularse a las actividades productivas que tienen lugar en las viviendas de uso mixto del AMCO. Según la encuesta aplicada a las VUM de estratos 1 a 3, el 36% de las personas está motivada por el deseo de complementar los ingresos familiares, el 27% encuentra en ello la única opción de trabajo, el 25% lo hace con propósitos de

colaboración y sólo el 10% manifiesta que le gusta lo que hace. A partir de esas respuestas se constata igualmente que la VUM es, en gran medida, la expresión de los esfuerzos de estos grupos poblacionales por insertarse en la vida económica de AMCO. Frente a la exclusión que sufren por la lógica del mercado y al no encontrar oportunidades de trabajo en los sectores “modernos” de la economía local, ese excedente relativo de fuerza de trabajo genera sus propias formas de ocupación, recurriendo para ello a sus principales activos: su capacidad de trabajo, su experiencia y, en el mejor de los casos, su vivienda.

En general, se puede afirmar que el problema laboral en las VUM es fundamentalmente cualitativo, dada la presencia de subempleo visible e invisible. En cuanto al subempleo visible que revelan los trabajadores de las VUM en la encuesta, el 43.7% de ellos afirma que quiere trabajar más horas de las que actualmente labora. A su vez, el 69% de las personas que quieren ampliar su jornada laboral está motivado por la necesidad que siente de aumentar su ingreso.



10 A modo de ejemplo, en una unidad económica dedicada a la producción, envase y venta de refrescos, en Dosquebradas, barrio Santa Isabel, (Colciencias, UCPR, UTP; Vida y Futuro, 2005) se observó un proceso importante de acumulación de capital, al punto que hoy se cuenta con nueve (9) operarios y 23 vendedores; sin embargo, se conserva el propósito central de reproducir de manera ampliada las oportunidades de trabajo para el grupo familiar y, de esa forma, en la unidad económica trabajan dos (2) cuñados y cuatro (4) hermanos del propietario; así mismo, sus hijos estudian y en el tiempo libre ayudan en el negocio con la recepción de llamadas y con la contabilidad.

Es decir, en esa cifra global de subempleo visible está oculto un componente invisible relacionado con el bajo nivel de ingresos; el mismo que impulsa a estas personas a querer ampliar su jornada laboral a pesar de que ella sea ya extensa¹¹. Ahora, en lo que tiene que ver con el subempleo propiamente invisible, la encuesta reveló una tasa del 13%; así mismo, el total de este tipo de subempleo se relaciona con el bajo nivel de ingresos.

De manera agregada, el 43% de la población trabajadora en las VUM revela que sus ingresos son insuficientes, y el 70% de la misma está dispuesta a ampliar su jornada laboral como una forma de mejorar sus ingresos. La información disponible no permite mayor claridad sobre el carácter del subempleo en este cruce entre el deseo de trabajar más horas y la necesidad de mejorar los ingresos; pero dadas las extensas jornadas de trabajo que realiza la población trabajadora de las VUM es posible pensar que el problema central es el bajo nivel de ingresos.

Lo que es posible establecer es el agregado de subempleo, cuya tasa asciende al 56.7% (población que quiere trabajar más horas y población que está satisfecha con su jornada laboral, pero considera que sus

ingresos son insuficientes y/o no se utilizan plenamente sus capacidades). Un nivel de subempleo que supera en 21 puntos porcentuales a los promedios registrados para el AMCO en el período reciente.

El bajo nivel de productividad y, por tanto, de ingresos que se registra en la actividad económica desarrollada en las VUM sigue siendo el problema central y, en este caso, explica el 85% de las situaciones de fricción laboral observadas (la mitad de la población trabajadora de las VUM desea cambiar el trabajo que tiene en la actualidad) en el mercado de trabajo de las VUM del AMCO. El otro factor de fricción que resulta importante (7% de los casos) es el trabajo extenuante.

Si se tiene en cuenta la alta proporción de personas que desea ampliar su jornada laboral y dado que ante los discretos niveles de productividad y las condiciones desventajosas de adquisición de insumos y de realización de la producción, una estrategia de estas economías para sobrevivir es la prolongación de la jornada de trabajo, especialmente de los miembros de la familia que están vinculados laboralmente a la unidad, es probable que esta condición tienda a profundizarse en los hogares que habitan las VUM, en detrimento de su calidad de vida.



11 El 62% tiene jornadas laborales que superan las 48 horas a la semana.

En relación con los ingresos laborales, la encuesta aplicada a las VUM permite constatar que los ingresos generados en estas actividades son por lo general bajos. A partir de la misma se observa que el 28.6% de las personas que trabajan al interior de las viviendas con actividad económica no reciben ningún ingreso por ello, es decir, constituyen en lo fundamental trabajo familiar que aporta a la sostenibilidad de la unidad económica. De igual modo, se observa que el 79% de esa población trabajadora gana menos de un salario mínimo legal mensual vigente, el 15% gana entre 1 y 2 salarios mínimos y solo el 5.6% gana más de 2 de esos salarios.

3. COMENTARIOS FINALES

Como se evidenció en el análisis anterior, las unidades económicas emplazadas en las viviendas del AMCO pueden concebirse como un subsistema económico vinculado a la economía global. Además de sus relaciones con el resto de la economía, fundamentalmente como mercado para sus productos, la economía de las VUM tiene dos niveles de intercambio internos: la compraventa de bienes y servicios y la contratación del fondo de trabajo de los

hogares que habitan esas viviendas. Sin embargo, enfrenta problemas de estabilidad, informalidad, escasa asociatividad, capacidad de gestión y productividad, entre otras, que cuestionan su viabilidad.

Estos emprendimientos que son vistos por algunos sectores como retrógrados pueden ser entendidos como nuevas formas económicas¹², que suponen otra combinación y una fertilización más horizontal del conocimiento práctico; deben concebirse como organizaciones alternativas que no sólo reproducen la vida orgánica de sus integrantes sino también la social, para lo cual aprenden de su propia práctica y la de sus similares. El conocimiento, encarnado en el saber y en el hacer de sus trabajadores y no en los programas y sistemas automatizados, se constituye en un recurso fundamental para este tipo de economía.

Sin embargo, en la interpretación tradicional dualista se sigue viendo a estos emprendimientos como conglomerados espontáneos, que no responden a ninguna «macro-lógica» específica. Esta visión caótica se complementa con la idea de que los agentes vinculados a este sector actúan en los intersticios, fuera de la lógica de la economía «formal» -privada o



¹² Acá se sigue entendiendo a la economía como un sistema desarrollado por la sociedad para resolver el conjunto de necesidades de sus miembros.

pública-, y que se expanden o contraen para compensar el movimiento de ésta. De esta forma se plantea como alternativa de salida acelerar el proceso de modernización y el crecimiento económico para que estos agentes sean absorbidos por la dinámica capitalista y salgan de la informalidad (que se identifica con «ilegalidad»).

Desde la perspectiva de la economía popular (Coraggio, 1993), que concibe a estos emprendimientos como nuevas formas económicas orientadas a la solución de las necesidades sociales, lo que se requiere es una estrategia orientada a favorecer su inserción adecuada en las dinámicas económicas y sociopolíticas. En esta dimensión lo que se promueve es el fortalecimiento de, como se les llama, estas economías populares a partir de la matriz de actividades económicas cuyos agentes son los *trabajadores*, dependientes o independientes, precarios o modernos, propietarios o no propietarios, manuales o intelectuales.

Esta propuesta no idealiza los valores ni las prácticas populares actuales, ni tampoco propone superarlas teniendo como meta alcanzar la modernidad capitalista. No supone la desconexión del mercado capitalista ni plantea su proyecto como fase para integrarse a él en forma

plena. Es una propuesta abierta, en tanto no prefigura de manera definitiva qué actividades, qué relaciones, qué valores, constituirán esa economía popular.

Aún así, resulta fundamental una estrategia que contribuya a hacer más viables social y económicamente estos emprendimientos. El fortalecimiento futuro de estas unidades económicas requiere de un esfuerzo coordinado orientado a consolidar unas relaciones de intercambio, para insumos y productos, más equitativas con el resto de la economía y lograr una adición substancial de aquellos recursos productivos externos (es decir, no reproducibles actualmente en su interior) que limitan su desarrollo; entre otros: crédito, tecnologías de producción y gestión, capacitación para el trabajo.

De manera paradójica, las políticas y planes gubernamentales han sido singularmente débiles para reconocer y aprovechar este potencial económico en beneficio del desarrollo equilibrado de los asentamientos donde se ubican las viviendas de uso mixto. En la mayoría de los casos, se han mantenido al margen de estos cambios económicos en las ciudades o han reaccionado tardíamente, son escasos los ejemplos en que las políticas territoriales y urbanas se han adelantado a los proce-



tos económicos para acogerlos u orientarlos con el fin de mejorar la calidad de vida de las familias que habitan estas viviendas.

En el mismo sentido, los sistemas jurídicos han condenado de alguna forma a este tipo de economía a la informalidad¹³; por lo que deben ser revisados a la luz del proyecto de consolidar a esta economía como una opción de desarrollo para los sectores populares que, al ser excluidos de la economía “moderna” orientada exclusivamente por las premisas del mercado, encuentran en ella una alternativa válida de inserción en la dinámica económica global y de reproducción ampliada del grupo familiar.

Resulta plausible afirmar que, dada la realidad social predominante en el país y el AMCO, la vivienda popular es, y tenderá a serlo cada vez más, un objeto de doble propósito: consumo y producción. De manera correspondiente, es necesario trabajar para propiciar la unidad y articulación inmediata entre esos dos usos (habitacional y productivo), dotando a la vivienda futura de la maleabilidad que requiere una economía popular en continuo desplazamiento de una actividad a otra.

Así mismo, las condiciones generales para la producción popular: las vías, las redes de agua, de energía y alcantarillado, los centros de educación y entretenimiento, etc., tienden a ser también de doble propósito. Otro tanto ocurre con los espacios públicos, que deberían pensarse para combinar la circulación con su uso comercial y como escenarios de reproducción cultural. Esto debe tener consecuencias sobre el diseño y regulación del hábitat.

En consecuencia, las políticas de vivienda y ordenamiento urbano deben revisar los criterios y normas que tienden a incentivar una división territorial de funciones, lo cual no se corresponde con la realidad acá evidenciada, e incorporar otros que contribuyan a optimizar el hábitat popular en relación con sus reales funciones. En todo caso, desde esta perspectiva, la cuestión de la vivienda y el hábitat debería ser enfocada, no tanto como el alivio a necesidades de los pobres, sino como una condición de posibilidad de un desarrollo social y económico generalizado en nuestras ciudades.

Frente a la pregunta de si ¿Es posible lograr un consenso para movili-



13 La característica principal de la actividad informal es su incapacidad real de dar cumplimiento a las normas vigentes aunque se tenga la voluntad de cumplirlas. Si se pagara el salario mínimo y se efectuaran las contribuciones correspondientes a la seguridad social, el escaso excedente de las actividades informales termina siendo insuficiente para garantizar su sobrevivencia. Por ello se puede afirmar que la “ilegalidad” de las actividades económicas de las VUM es el resultado, no la causa, de su forma de operación.

zar los flujos económicos que se requieren para impulsar la consolidación de una economía popular viable económica y socialmente? están, por supuesto, las justificaciones morales en nombre de la equidad y la calidad de vida de las mayorías. Por ello los teóricos de la economía popular han centrado su interés en explorar la posibilidad de una transformación estructural, que pueda crear las bases de autosustentación y, en el mediano y largo plazo, evolucionar incluso a la economía moderna capitalista y pública.

Una conveniencia que se deriva, en primer lugar, por la puesta en marcha de un proceso de reproducción de estas economías domésticas que las haga más directamente responsables de su situación, y que no exija un flujo continuo de transferencias. En segundo lugar, por el desarrollo de un polo económico interno, cuyo proceso de producción mantendrá una relación creciente no sólo con ofertas y demandas del sector empresarial capitalista sino con los mercados internacionales, contribuyendo así directamente a la dinámica del desarrollo nacional. Finalmente, porque el subsistema de economía popular no sólo produce bienes sino que reproduce el capital humano, de cuya calidad depende también la competitividad dinámica del sector empresarial capitalista.

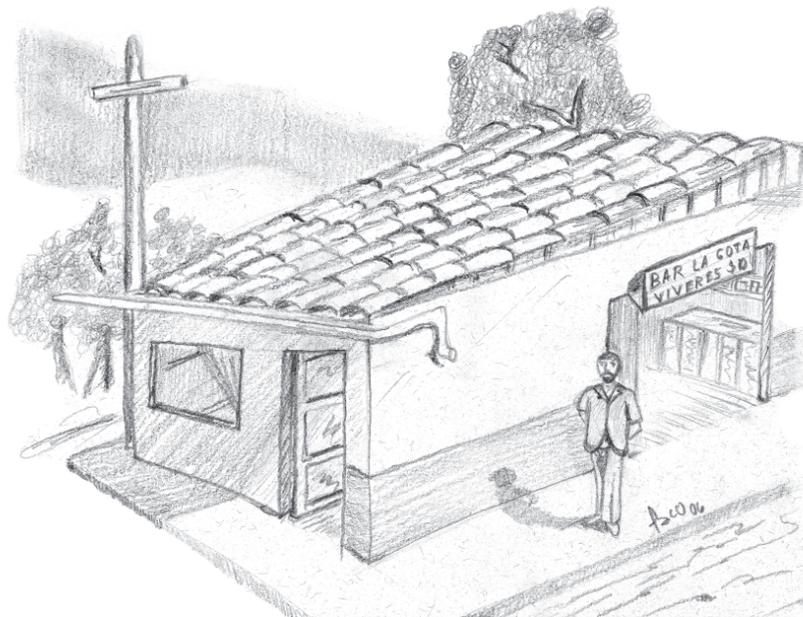
No obstante, y como se concluye en el estudio (Colciencias, UCPR, UTP, Vida y Futuro, 2005), la principal dificultad para actuar sobre los problemas propios de las VUM es la falta de reconocimiento político. La informalidad, como fenómeno de marginamiento, puede manifestarse no solo en lo económico sino también en lo político, entendido esto último en términos de una menor accesibilidad al Estado, lo cual está relacionado con la dirección seguida por distintas políticas estatales, sobresaliendo entre ellas la de planificación y la presupuestal. Las políticas seguidas en la elaboración de los planes de desarrollo no han considerado a la economía de los sectores populares como protagonista de ningún proceso deliberado de cambio.

La “modernización” propuesta en los planes de desarrollo de los últimos decenios ha acentuado las posibilidades de una mayor informalidad, y algunas estrategias que han gravitado alrededor del mejoramiento de las condiciones generales de vida, no han pasado de ser iniciativas de gasto público social que ignoran o subestiman el tratamiento específico de esta economía popular como posibilidad de cambio en la base del sistema social. De esa forma, la economía de los sectores populares, y en especial aquella que



tiene lugar en las VUM, hace parte de la Colombia paralela que busca ser tenida en cuenta. Por ello, la organización popular, a través de for-

mas asociativas que unifiquen intereses y fuerzas, constituye el ecosistema propicio para la superación de esa informalidad política.



BIBLIOGRAFÍA

ARCOS, Oscar; et. al. (2000). Inserción precaria, desigualdad y elección social. Ediciones CINEP. Bogotá.

Banco de la República, DANE (2005). Informe de coyuntura económica regional –ICER- Risaralda. Bogotá, abril.

CIR (2005). Cuentas económicas Área Metropolitana Centro Occidente. Pereira, mayo.

Colciencias, UCPR, UTP, Vida y Futuro (2005). La vivienda de uso mixto en el Área Metropolitana de Centro Occidente: impactos ambientales, socioeconómicos y territoriales. Informe final de investigación. Pereira

CORAGGIO, José Luis (1993). La construcción de una economía popular: vía para el desarrollo humano. Papeles de la CEAAL, No 5, Santiago de Chile.

CORAGGIO, José Luis (1994). El desarrollo de la economía popular urbana como contexto para las políticas de vivienda en América Latina. Capítulo incluido en: Curso-taller de formación para agentes del desarrollo local. Noviembre 1998-Mayo 1999.

CORAGGIO, José Luis (1998). Economía popular urbana: una perspectiva para el desarrollo local. Programa de desarrollo local, Cartilla 1, Instituto del Conurbano, Universidad Nacional de General Sarmiento, San Miguel.

CORAGGIO, José Luis (1999). Curso-taller de formación para agentes del desarrollo local. Noviembre 1998-Mayo 1999.

CORAGGIO, José Luis (2000). La economía de las ciudades en su contexto. Ponencia en las II jornadas Iberoamericanas de urbanismo, organizadas por FLACSO – Ecuador. Quito, 8 y 9 de junio.

Corredor Martínez, Consuelo (2004). Pobreza, equidad y eficiencia social. Cuadernos PNUD–MPS, Investigaciones sobre desarrollo social en Colombia, No1. Bogotá.



CORREDOR, Consuelo –editora- (1999). Pobreza y desigualdad, reflexiones conceptuales y de medición. Ediciones Universidad Nacional, Colciencias, CINEP y GTZ. Bogotá.

GAVIRIA (2005). El desempleo de largo plazo en el AMCO. Confluencia de fenómenos de histéresis, migración y recomposición sectorial. Revista Páginas, No 73. Pereira, diciembre.

GAVIRIA Ríos, Mario y Sierra Sierra, Hedmann (2004). Los determinantes del crecimiento económico de Risaralda en el período 1980 – 2001. Informe final de investigación, Centro de Investigaciones UCPR. Pereira.

MARTÍ, Juan Pablo (1999). Del homo economicus al sujeto económico, una aproximación desde las prácticas económicas de los sectores populares. Ponencia presentada en el Encuentro de Cientistas Sociales y Teólogos: «La problemática del sujeto en el contexto de la globalización». Montevideo.

Misión de Empleo (1986). El problema laboral colombiano: diagnóstico, perspectivas y políticas. Revista Economía Colombiana, serie documentos No 10. Bogotá, agosto – septiembre.

PEREYRA, Iliana (1999). Género, educación y economía popular: los emprendimientos productivos liderados por mujeres de sectores populares (la integración intergeneracional). Aportes para la agenda.

PORTES, Alejandro y Haller, William (2004). La economía informal.

CEPAL, Serie Políticas Sociales, No 100. Santiago de Chile.

SALAMA, Pierre y Valier, Jacques (1997). Pobreza y desigualdad en el Tercer Mundo. Textos Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.

SEN, Amartya (1998). Capital humano y capacidad humana. Cuadernos de Economía, No 29. Bogotá.

PNUD (2004). Un pacto por la región. Informe regional de Desarrollo Humano 2004. Manizales, junio.



LA COMUNICACIÓN EN SALUD, PROPUESTAS PARA EL CAMBIO Y ÉXITO

Wilmar Albeiro Vera Zapata*
 Pablo Granada Echeverry**

SINTESIS

Este texto hace parte de la Investigación Construcción de Modelo de Comunicación-Educación en Salud, realizado por el Programa de Comunicación Social-Periodismo y la Gobernación de Risaralda. Aquí se exponen algunos elementos que permitieron identificar fortalezas y debilidades en torno a múltiples campañas de salud y educación a nivel nacional e internacional, las cuales sirvieron de base para proponer un modelo propio de comunicación-salud para el departamento

DESCRIPTORES: Educación-Comunicación en Salud; Campañas de prevención; Salud, EPS, PAB.

ABSTRACT

This work has been an element from an extensive research about Health and Communication in Risaralda department. It was made by the academic program of Comunicación Social and Government of Risaralda. In this text elements around health and communication campaigns in Colombia and around the world are exposed, which were useful to make our own model in Communication-Health plan for Risaralda.

DESCRIPTORS: Educación-Comunicación en Salud; Campañas de prevención; Salud.

Ocurrió en España: en medio del temor que a nivel general estaba generando entre los hetero y homosexuales los casos de VIH/SIDA, el gobierno socialista planteó una agresiva campaña para los jóvenes que pretendía su prevención. El lema elegido fue sencillo y claro: “Póntelo, pónselo”. Por un par de años, el país se vio inundado de afiches, volantes y cuñas en los medios masivos, con jóvenes que presentaban la libertad de ejercer su

ejercicio de la sexualidad desde muy tempranas edades, recordando que el condón era mejor ponérselo, ponerlo para estar seguros. Como un abrigo en invierno, el preservativo cubría. Sin embargo, aunque las imágenes son recordadas, España es el país europeo con el mayor número de infectados por el Virus de la Inmunodeficiencia Humana al parecer, paradójicamente, por la campaña liderada por el Partido Socialista Obrero Español (PSOE).

* Comunicador Social Periodista. Profesor Auxiliar, Universidad Católica Popular del Risaralda (Pereira). Dirección del Autor: wilmarver@ucpr.edu.co

** Comunicador Social Periodista. Profesor Auxiliar, Universidad Católica Popular del Risaralda (Pereira). Dirección del Autor: pablogranadaecheverry@ucpr.edu.co

Recepción del Artículo: 11 de Agosto de 2006. Aceptación del Artículo por el Comité Editorial: 30 de Agosto de 2006.



“A pesar de los años que pasaron desde su creación (en 1987), la campaña para la prevención del SIDA hecha en España y conocida en todo el mundo, “Póntelo, pónselo” sigue trayendo cola. Según el Instituto Valenciano de Fertilidad, Sexualidad y Relaciones Familiares, la famosa campaña, diseñada por el PSOE, «ha tenido mucho que ver con la proliferación de casos de SIDA entre la juventud española». El informe se conoció a raíz de una advertencia de las Naciones Unidas al gobierno español, debido al alarmante incremento de casos de SIDA, es el único país en el mundo donde esta enfermedad es la primera causa de muerte de jóvenes”¹.

¿La causa? Lo que los mensajes en los medios generaron fue un desfoque de los instintos sin el debido apoyo educativo que reforzara conceptos como fidelidad, respeto a la pareja o auto cuidado. Conclusión, no siempre tener la idea clara de qué va a decir, cómo lo va a decir, por dónde lo dirá y por cuánto tiempo es sinónimo de éxito. Las buenas ideas también fracasan.

En este texto hay un rastreo por las diferentes experiencias que en materia de campañas publicitarias se presentaron a nivel internacional y

nacional. Como rastreo, está incompleto porque el abanico de posibilidades es tan amplio que cada día se pueden encontrar nuevos procesos realizados con el fin de promover los hábitos saludables, aunque fue útil para la investigación desarrollada en el programa de Comunicación Social-Periodismo con la participación de la Gobernación del Risaralda sobre la construcción de un modelo de comunicación en promoción de la salud, el cual se encuentra actualmente en ejecución. El objetivo planteado en el componente particular, hace referencia a las estrategias IEC (Información, Educación y Comunicación) realizadas a nivel internacional, nacional y local que tuvieron relativo éxito entre sus comunidades, mostrando en algunas de ellas tanto su desarrollo como los elementos que facilitaron su aparición, ejecución y, sobre todo, el cambio de comportamientos.

“Es importante ahora encontrar algunos elementos que permitan conocer qué es lo que determina ese comportamiento para poder abordarlo de una manera práctica. En particular, existe el reto de superar las aproximaciones meramente racionales que en forma casi repetitiva reducen la acción comunicativa a



¹ PÓNTELO, PÓNSELO, CONFLICTOS EN ESPAÑA POR CAMPAÑAS CONTRA EL SIDA. En: Portal Publicitario, página web <http://www.portalpublicitario.com/investigacion/medios/pontelo.HTM> (4 junio.2006)

“traducir” el lenguaje técnico para hacerlo más accesible. De la manera como se aborde el comportamiento, depende que se pueda superar el extensionismo. Se propone, entonces, una aproximación al tema del comportamiento humano, cuya riqueza radica en que ofrece a la comunicación una buena plataforma teórica y práctica de actuar”².

En últimas, sin importar cuál es la definición que la comunidad o el individuo tenga sobre la salud, lo que buscan los planes y proyectos en salud recurriendo a la comunicación como “medio” y no como fin, es el que sus públicos o receptores tomen de forma consciente una nueva actitud dentro de los denominados CAP diferentes a lo que practicaban antes de conocer el mensaje.

No obstante, ésta no es una labor del comunicador o del funcionario del fomento de la salud en solitario. Es una tarea en conjunto, con la multidisciplinariedad que implica la suma de saberes hacia un mismo fin: la promoción de la salud entendida como la actividad que de forma investigada, creativa, clara, efectiva y propositiva busca que un segmento de la población sea consciente de su potencial peligro en

materia de auto cuidado y cambie, convencido, su actuar al respecto.

Hoy, se cuenta con herramientas y disposiciones legales que permiten el cumplimiento de planes e instrucciones que busquen entre la población, direccionados por las alcaldías y gobiernos sectoriales, recursos a favor de la promoción de la salud. Acciones de salud pública que buscan mejorar el nivel de vida y atención de la comunidad, sintonizados conforme a los compromisos firmados por la Nación a nivel internacional y que son de obligatorio cumplimiento.

Éxito o fracaso, he ahí el dilema. Alguien dijo que el éxito es el fracaso al revés. Idea contradictoria y obvia que encierra un sentido especial cuando se habla de salud, pues gracias a las fallas es que se puede buscar acercarse al triunfo. Thomas Alva Edison, el genial inventor de Menlo Park, cuando se encontraba buscando el filamento resistente que le diera una vida más larga a las bombillas eléctricas alguien le preguntó ¿por qué, tras más de 200 productos que no le funcionaban, seguía experimentando con tantos elementos? Edison respondió: “Ya son 200 que sé que no debo usar”. Del error también se aprende.

2 MINISTERIO DE SALUD NACIONAL. Comunicación para la salud, lineamientos generales. Santafé de Bogotá, D.C., 1999. Pág. 22.



La Comunicación tiene un componente de Educación que cuando se suma al concepto de Salud genera significados y sentidos que implican una integración de saberes, disciplinas y conocimientos a favor del enriquecimiento de las representaciones sociales presentes en una población. Representaciones que, en últimas, se centralizan en el mejoramiento de algo tan valioso que desborda la palabra que lo encierra: la vida.

El rastreo logró evidenciar que para tener éxito a la hora de efectuar cualquier campaña o actividad se deben tener en cuenta:

1. Saber quiénes son las audiencias.
2. Realizar una investigación.
3. Conjuguar todas las formas de presentación.
4. Precisar públicos.
5. Ser atractivo en la promoción de la salud.

Veamos ahora el desarrollo y la explicación de cada uno de ellos. Para eso, se recurrió a los datos obtenidos y a las respuestas entregadas por algunos de los funcionarios e investigadores que en el tema han trabajado, no sólo a nivel local sino nacional, sumando referencias internacionales halladas en la web.



1. SABER QUIÉNES SON LAS AUDIENCIAS

En Comunicación es claro que uno de los componentes vitales del proceso de transmisión de datos o información es la audiencia a la cual se dirige un mensaje, porque al definir a ese ciudadano consumidor se facilita comprender cómo llegarle, qué productos consume, cuáles son sus comportamientos, actitudes y creencias. Se debe, por lo tanto, romper el prejuicio de que “son los doctores”, los externos, quienes conocen todo y van al otro con la idea romántica de cambiarle su comportamiento y el otro es un “ignorante”. A veces, desde los seres anónimos simplemente movidos por el deseo de cambio o la rabia por las injusticias, terminan organizándose y cambiando comportamientos.

Así, por ejemplo, en Canadá, un grupo de personas se indignaron cuando un sujeto asesinó a 14 adolescentes mujeres que recibían clase de una actividad que él consideró era exclusiva de hombres. Algunos ciudadanos, molestos por esa actuación, decidieron romper el silencio portando un lazo blanco en la solapa o en el cuello como muestra de dolor y compromiso de no tolerar algo parecido en un futuro. En 1999 la idea llegó a España, promoviendo entre sus usuarios masculinos un

compromiso por no dejarse llevar ni por la rabia ni la violencia y menos descargarla en contra de las mujeres. El mensaje de esta campaña, realizada con apoyo del Ayuntamiento de Granada, tuvo gran apropiación ente el público. Además de no tolerar la violencia contra las mujeres realizaron debates y actividades de discusión entre ellos y otros potenciales participantes.

“Nuestro postulado dice que la audiencia siempre tiene la razón. Si uno acepta que eso es cierto, en términos de comunicación cambia la relación con la audiencia. No se trata sólo de decirle lo que pienso y de exponerle mis motivos, se trata además de estar convencido de que su comportamiento tiene alguna justificación que lo hace válido y vigente y que sólo acercándome a él es posible conocerlo, comprenderlo y evaluar entonces si tiene sentido transformarlo” (CHAHÍN, s.f., pág. 2).

Lo anterior, planteado por el experto en campañas de Comunicación en Salud Iván Darío Chahín, implica que la audiencia cuenta con la razón pero a veces no es correcta. Las malas costumbres alimenticias pueden llegar a ser aceptadas por una gran cantidad de personas y tenerlas como elementos

ampliamente aceptados, sin que exista el más mínimo rastro de validez o conciencia de tal razón. En España, la Asociación Española de Enfermería Cardíaca lanzó una campaña a principios de los noventa buscando cambiar, entre los pacientes que padecieron un cuadro cardíaco, su comportamiento social tras el ataque. No buscaron que el enfermo se automarginara de actividades cotidianas como el deporte o las relaciones sexuales, sino que recalcaron la importancia de ellas para retomar la normalidad en la vida, por supuesto, con algo de medida y control.

“No se debe formular ningún plan basado en el diagnóstico unilateral sino que éste sirva como punto de partida para un análisis situacional, en el cual los diferentes actores le dan significado y manifiestan diferentes intereses”³. Al otro no se le debe comprender como un sujeto sino como un interlocutor en el diálogo de saberes y disciplinas que comprende las actividades de comunicación en la salud y la educación.

“No quiero decir que siempre tenga la razón correcta, ni que siempre piense bien, quiere decir que como es mi interlocutor, hablo con él, lo interrogo. Quiere decir que es un



3 FACULTAD DE SALUD. *Encontrando sentidos. Bases conceptuales y procedimientos técnicos en el desarrollo de estrategias integrales de comunicación educativa para la salud colectiva*. División Editorial y Publicaciones Universidad Industrial de Santander. Bucaramanga, 2004. Pág. 36.

sujeto poseedor de un conocimiento diferente al que nosotros tenemos y que hay en él varios elementos de certeza que nos pueden sorprender y enseñar”⁴.

En el caso de Risaralda, Luis Ancizar López Carmona, funcionario encargado de dirigir varios programas de la Secretaría Departamental de Salud, en entrevista personal, destacó que han segmentado su público, en particular cuando se trata temas como las Enfermedades de Transmisión Sexual y el VIH/SIDA...“(esas campañas) están dirigidas a jóvenes y mujeres, enfocadas a rebajar el riesgo de infección en mujeres y más jóvenes. La campaña de Derechos convertidos en Hechos está dirigida a alumnos de Noveno a Undécimo de bachillerato y adultos jóvenes”, expresó López. Saber quiénes son las audiencias representa, también, respetarla en sus saberes y tenerlos en cuenta para la realización de planes y piezas edu-comunicacionales en salud.

2. REALIZAR UNA INVESTIGACIÓN

En Nueva Zelanda, las autoridades estaban preocupadas porque las personas con alguna limitación mental eran desplazadas de los quehaceres cotidianos de la sociedad.

Existía una especie de rechazo hacia ellas sin que apareciera una razón válida. El Gobierno neozelandés investigó el caso y llegó a la conclusión de que el rechazo de las personas a los limitados se debía a un total desconocimiento y temor hacia cómo comportarse junto a ellos. Las autoridades de salud, entonces, realizaron una agresiva campaña de varias fases con el fin de mejorar la imagen que de ellos se tenía, recurriendo a testimonios de líderes de opinión de la sociedad, como actores, actrices o deportistas y ciudadanos con limitaciones, explicando qué padecen y por qué no se les debía tener lástima sino brindarles cooperación. El resultado es que la gente cambió su forma de pensar y ahora los discapacitados o limitados mentales se encuentran más insertados en la sociedad. La investigación es fundamental para la co-gestión y saber qué se quiere, cómo, a quiénes y por qué canales, con lo que se refrendará la legitimidad y se asegurará el éxito.

“Por lo demás, la co-gestión exige cualidades en los participantes no tanto de tipo académico, sino en cuanto a su capacidad de aplicar procedimientos de análisis coherentes que les posibiliten equilibrar las dimensiones política y técnica que en ella se imbrican. Solamente en la



4 CHAHÍN, Iván Darío. Op. Cit. Pág. 3.

medida en que el ejercicio de la cogestión signifique enriquecimiento de las partes, tanto en sus modalidades de relación como en su calificación técnica y política, el proceso podrá desarrollarse hasta llegar a modalidades de participación social más evolucionadas”⁵.

Otro ejemplo de campaña exitosa se originó en un país con alto índice de machismo: México. Para lograr impactar y cambiar ese comportamiento, el Ministerio de Salud junto con la Fundación Televisa y el Instituto Nacional de la Mujer, comprobaron que las telenovelas eran los programas más vistos por las mujeres, por lo que decidieron realizar una telenovela dedicada en exclusiva a ese tema en varios niveles de la sociedad (familiar, laboral, sexual) llamada «Bajo la misma piel». Esa producción abordó la violencia de género como una actividad a rechazar y, sobre todo, a denunciar ante las autoridades. “(El proyecto) busca orientar, guiar y acompañar a quienes han decidido parar, decir basta y establecer una dinámica personal más sana, digna y valiente”, plantea Televisa⁶.

Los acontecimientos de maltrato dieron la pauta; y la investigación marcó un camino que, aunque

riesgoso, obtuvo mucho éxito entre la teleaudiencia mexicana y aumentó los casos de mujeres que señalaron ante los organismos de control a sus compañeros o maridos violentos.

“No se debe formular ningún plan basado sólo en el diagnóstico unilateral sino que éste sirva como punto de partida para un análisis situacional, en el que los diferentes actores le dan significado y manifiestan diferentes intereses”⁷.

3. CONJUGAR TODAS LAS FORMAS DE PRESENTACIÓN

En los sectores pobres de Perú, los niños y mujeres en particular presentaban altos niveles de mortalidad debido a enfermedades transmitidas por vectores (ETV) y tuberculosis (TBC). Ante las cifras, el Ministerio de Salud contrató una campaña de difusión para vacunar a miles de personas. Una de las mayores dificultades fue la extensión del territorio a cubrir y la dispersión de los afectados. Para contrarrestar eso, además de los altos niveles de analfabetismo, el Gobierno aplicó una campaña que empezó en 2004 y que va hasta el 2007, cubriendo por segmentos la zona selvática y la

5 MINISTERIO DE SALUD. Op. Cit. Pág. 39.

6 <http://www.esmas.com/fundaciontelevisa/valores/336620.html>

7 UIS, op. Cit. Pág. 36.



sierra peruana, pero reforzándola con publicaciones de fácil lecturabilidad gráfica, que con sólo ser vistas posibilitan la comprensión del mensaje. Además, prepararon a cientos de capacitadores que replicaron sus conocimientos entre líderes de opinión y comunales de la región, amén de enviar constantemente cuñas radiales en castellano y quechua invitando a participar en la actividad.

Enlazar todas las formas de presentación en las estrategias IEC, implica tener la certeza de que un solo elemento no es suficiente. Para ello se necesita la comprensión de que el medio como tal no implica éxito, sino el refuerzo del mensaje utilizando otros recursos como charlas, capacitaciones, talleres o actividades lúdicas.

A nivel local, los gerentes de programas Plan de Atención Básica en el departamento del Risaralda que fueron entrevistados, coincidieron en que un elemento que garantiza el triunfo de cualquier campaña es la creatividad con la que se aborda el desarrollo y la presentación de las propuestas.

“Es necesario que sea (una campaña) agresiva, que identifique lo que quiere la gente, que sepa cómo siente lo que va a presentar, que sea pasado desde la vivencia del otro”, manifestó Patricia Pimienta, psicó-

loga y coordinadora del programa de Salud Mental de la Secretaría de Salud de Risaralda.

La agresividad, en la fase de pre y producción, hace referencia a la creatividad con que se piensan las piezas comunicacionales, no sólo en lo concerniente al impacto que pueden presentar o al atractivo del diseño, sino que sea el mensaje reforzado con otros elementos que propicien en la mente y conciencia de la audiencia el cambio comportamental que se busca.

“Pero no se puede caer en las charlas porque la gente ya está cansada de eso, aunque hay momentos en que se necesita, pero es una actividad que se debe seleccionar bien. Se puede hacer un taller como proceso de información, que haga parte de la estrategia, pero no limitarnos a ellos”, recalcó Luz Adriana Rivera González, Profesional Universitaria de la Secretaría de Salud de Risaralda, quién, entre otras funciones, dirige el Comité Departamental de Prevención Integral de Drogas.

El encargado de manejar el tema de la educación sexual, Luis Ancizar López Carmona, coincide con Rivera en señalar que “todas las jornadas o campañas con talleres magistrales, donde no hay diálogo, fracasan. La gente va por cumplir y en el momento de la exposición, el 40



o 50% están distraídos”. El reto está en no caer en lo mismo porque en otro sitio tuvo éxito o a la gente le quedó “sonando el cuento”, porque cada audiencia o público es diferente y ya hay actividades que se sabe cumplieron su etapa como herramientas de difusión».

¿Hasta dónde llegar con la creatividad? Los límites se los imponen los grupos de profesionales que establecen las estrategias, pues todo es útil dependiendo de la entrega y coherencia de la propuesta. Tal es el caso del *Grupo Payasíteres*, de Chile, que desde hace varios años, ejecuta presentaciones en los colegios con el fin de que los alumnos tengan herramientas útiles para enfrentar los retos de la vida.

“El títere es una abstracción del hombre y sus acciones. Estas virtudes permiten tratar con mayor eficacia problemas tan sensibles como drogadicción y alcoholismo, violencia intrafamiliar, o educación sexual, incorporando estos temas a la discusión y análisis de la familia y la comunidad, gracias a su facilidad para captar una mayor empatía e identificación de los espectadores con los muñecos-personajes. Es innegable que el milenar arte de los títeres en sus diversos estilos y técnicas, concita la atención y simpatía de un público de todas las condi-

ciones sociales y -curiosamente- de todas las edades, rompiendo con el mito de que están restringidos exclusivamente a los niños. En nuestro país, es una manifestación artística y cultural que ha tenido históricamente escasa difusión y muy poco apoyo, permaneciendo en el tiempo gracias al tesón y perseverancia de unos pocos cultores. Si desglosamos el montaje de un espectáculo de títeres, descubriremos que para producirlo se han involucrado prácticamente todas las manifestaciones artísticas y diversos oficios. De las Artes Escenográficas toma la actuación, la música y la danza. De la Narrativa se vale tanto del drama, como también de la prosa y de la lírica. De las Artes Plásticas se expresa utilizando la escultura, el dibujo y el color, la artesanía y el diseño de vestuario. De los oficios toma la carpintería, la electricidad, iluminación, sonido, costura y tantas otras habilidades que deben cultivar sus realizadores, lo que hace que sea considerada por los principales teóricos de la Educación a nivel mundial, como el método más completo de las técnicas audiovisuales para aplicar en las aulas y en las comunicaciones interpersonales. Por ello es que dentro de las actividades realizadas por la Compañía Payasíteres están, además de la presentación de espectáculos masivos de títeres, talleres de creación de muñecos, seminarios,



charlas y proyecciones de videos protagonizados por títeres y marionetas”⁸.

La experiencia ha sido tan exitosa que montan y crean obras con temáticas sociales y las llevan a los colegios, empresas, escuelas y entidades a lo largo del país. Su estilo de trabajo es denominado técnica *Bunraku* y *Kuruma*, que son los hilos a la vista, lo que permite la interrelación entre el hombre y el títere. Han realizado viajes a nivel de Latinoamérica y hasta crearon un montaje para adultos, donde expresan la necesidad de que la sociedad sea más tolerante hacia los gays.

Iván Darío Chahín, en entrevista personal, destacó que se puede lograr el impacto recurriendo a toda forma de expresión y presentación, “amarrando lo comunicativo con el resto de acciones, de manera que no sea una golondrina haciendo verano. Las estrategias y los productos se hacen a la medida de los temas, las audiencias, los contextos. No hay una sola forma de hacerla ni un paquete de decisiones recomendables, siempre hay que buscarlas”.

Por último, un elemento que no se puede olvidar y que en ocasiones parece no ser tenido en cuenta es el asunto estético.

“Con encanto, gracia y belleza, decir las cosas con una estética propia”, recalcó Chahín. Para reforzar esa idea, en Inglaterra, durante varios años, se desarrolló una campaña dirigida a adultos y jóvenes fumadores, en la cual se recurrió a un actor cómico muy famoso, John Cleese, el cual personificó situaciones absurdas o exageradas promoviendo dejar el gusto por el cigarrillo. En el plano estético no se buscó la belleza del sexo opuesto sino el limpio trabajo de una campaña atractiva y graciosa. Esta campaña partió de una concepción de la estética más allá de lo bello que recuerda la reciente campaña de una reconocida empresa de cosméticos que utilizó mujeres cuyo atractivo físico se encontraba por fuera del canon publicitario, con lo cual ganaron posicionamiento ante el mercado femenino.

4. PRECISAR PÚBLICOS

La normatividad que fija los lineamientos generales de la Comunicación para la Salud en Colombia (año 1999), demarca unas prioridades que implican vigilar el cumplimiento del Plan Obligatorio de Salud (POS) por parte de las Empresas Promotoras de Salud, así como el cumplimiento y ejecución de los Planes de Atención Básica (PAB).



8 <http://payasiteres.tripod.cl/payasiteres/id15.html> (11 ago.2006)

Desde ese documento se indica que las autoridades en salud o gubernamentales deben ajustar los criterios propuestos “a las necesidades específicas de la población para la cual se realizan los diversos proyectos de comunicación”⁹. Segmentar y no pretender llegarles a todos con todo es, pues, la clave.

El tema del sexo puede ser muy interesante para la población escolarizada: hay curiosidad y algo de inquietud frente a los mitos que, en el amanecer de la sexualidad, pueden presentar los jóvenes y por eso, por ejemplo, el lenguaje no se debe asimilar con una campaña de uso del preservativo entre personas más adultas.

Hasta hace poco, la televisión nacional emitió un comercial donde una mujer en el preludio del acto y cuando le solicitan subir al apartamento del hombre, pregunta si él tiene condones. Ante la respuesta negativa, ella decide que hasta ahí avanza en el juego y le reprocha que no es ella la que pierde, tocándose la cabeza en señal de “piense” y alejándose dejando encendido el fuego en su frustrado Romeo. La campaña “No Da Si Da, de qué lado estás”, contrasta con otra cuña televisiva donde Andrea Echeverry, cantante del grupo de rock Aterciopelados, interpreta una can-

ción que le pide al espectador que “no te mueras de amor. Si vas a hacer el amor usa el condón”.

Mirando ambas piezas, se puede colegir cómo sus públicos son diferentes aunque el objetivo es el mismo: el uso de preservativos. Para el primero, una pareja parece venir de un contexto de fiesta, donde la relación puede que sea o pasajera o llevada por el deseo mutuo. Además, sus protagonistas son adultos jóvenes, profesionales, que son conscientes de su sexualidad. En la segunda pieza, por el contrario, el lenguaje corporal y las actitudes denotan una especie de relación que lleva tiempo, reforzando la idea de una sexualidad responsable y sólo con su pareja estable. Son novios que tienen en la mirada (en especial de la mujer, en ambos) la decisión de no correr riesgos innecesarios portando a mano elementos que facilitan cuidarse.

“¿Cómo podemos coser información a la medida de la audiencia y de las posibilidades? Una metodología proveniente de la publicidad nos sirve para mostrar cómo se logra usar todo lo que hemos dicho de la audiencia, de la investigación y demás, cuando se trata de hacer materiales a la medida. Se trata del ABC que nos pide recordar tres

9 MINISTERIO DE SALUD, op. Cit., pág 45.



cosas cada vez que vamos a elaborar un producto de comunicación. Primero, precisar la audiencia, segmentarla. Segundo, precisar un solo comportamiento por proponer y tercero destacar los beneficios, aquello que la persona ganará si le hace caso a la propuesta que estamos formulando” (CHAHÍN, s.f., Pág. 6)¹⁰.

Chahín plantea además otro elemento: el contar, pues desde la lógica de los humanos es más entretenido contar una historia que explicar un acontecimiento. “Siempre con mensajes que cuenten porque los cuentos son mágicos”, añadió.

La ONG Viva Río, de Brasil, cuenta con un programa de ayuda y apoyo a madres adolescentes primerizas que ante la responsabilidad de criar a su hijo deben abandonar el estudio y dedicarse a las labores domésticas y a la búsqueda de empleo. El objetivo del programa denominado “*Ana y María*” es que algunas mujeres acompañen y den consejo a otras para que continúen en el estudio mostrando por medio de sus relatos cómo superar esa dificultad.

“La idea es dar apoyo a la unidad familiar, que sufre con el embarazo y la maternidad de mujeres muy jóvenes, contando con el apoyo de la

comunidad. Las jóvenes (*Marías*) tienen la orientación y el cariño de otras mujeres (*Anas*) de su propia comunidad, entrenadas por Viva Río en atención básica: física, psicológica e institucionales, propios de todo proceso de gestación-parto, pre o post alumbramiento”¹¹.

Para evitar la desescolarización, Viva Río cuenta con un plan donde cada “*Ana*” le da un apoyo escolar a, por lo menos, 20 “*marías*”, a través de encuentros mensuales en puntos llamados Círculos de Aprendizaje, así como del acompañamiento de otras entidades que fortalecen su actuación con las madres y las gestantes.

Otra muestra de ese tipo de acciones es la experiencia recolectada por entidades de investigación como CISALVA, un instituto creado por la Universidad del Valle, el cual promueve el respeto a la vida:

“Su creación corresponde a la unión de esfuerzos que, desde la perspectiva de las ciencias de la salud y las ciencias sociales, diferentes profesionales han emprendido como voz unificada y múltiple frente a las violencias. Más allá de la investigación distante, CISALVA tiene como razón de ser ¡la lucha por la conservación de la vida!”, expresan sus promotores.



¹⁰ CHAHÍN PINZÓN, Iván Darío. Conferencia Comunicación Educativa Saludable. UIS. S.f., pág. 6..

¹¹ <http://www.vivario.org.br/> (11 ago.2006).

Creado en 1995, nació de la iniciativa de algunos docentes que encontraron apoyo en la Academia para generar propuestas y alternativas de paz y convivencia en la ciudad de Cali. Luego, “en 1997, el Consejo Superior de la Universidad del Valle aprobó la creación del Instituto de Investigaciones y Desarrollo en Prevención de Violencia y Promoción de la Convivencia Social, CISALVA”. La entidad presentó una serie de relatos para prensa, TV y radio donde los protagonistas de las historias, reales todos, expresaban sus pensamientos a favor de la tolerancia y el respeto a los demás. Dichos productos eran dirigidos a segmentos de la población más vulnerable ubicados en barrios pobres, con el objeto de probar que en medio de las crisis y las situaciones más negativas, la no violencia es una alternativa tanto válida como deseable. Eso demuestra la efectividad de cualquier propósito si se define muy bien cuál es la audiencia para cada actividad o campaña.

De otro lado, la segmentación del público permitió tanto direccionar los esfuerzos hacia un grupo poblacional, como medir su impacto. En Estados Unidos, una de los porcentajes más altos de mortalidad entre las minorías raciales (latinos y negros) se debió al consumo de licor entre conductores de automó-

vil. La campaña denominada “Si bebes y manejas, pierdes”, fue ejercida ante los que se dejaron descubrir ebrios en las carreteras y vías de numerosos estados sureños de Norteamérica. Sus patrocinadores, curiosamente, fueron organizaciones de policías negros y latinos, como también asociaciones de padres de familia y ONG contrarias a la venta de alcohol a los conductores. Al final, los índices de mortalidad rebajaron y fue una de las pocas campañas en las que cooperaron autoridades policiales y civiles organizadas.

5. SER ATRACTIVO EN LA PROMOCIÓN DE LA SALUD

Este punto hace referencia tanto al componente estético como de presentar la idea de la salud a modo de estado ideal por el cual debemos abogar los seres humanos. En otras palabras, de acuerdo con lo expresado por Raquel Sofía Amaya, publicista encargada de la campaña Derechos convertidos en Hechos, “es más fácil posicionar un buen hábito que acabar un vicio”.

Bajo esa premisa, los equipos o funcionarios encargados de aplicar cambios en los comportamientos, actitudes y de concebir piezas publicitarias o de promoción en medios de comunicación masivos, de-



berán tener en cuenta la presentación tanto del mensaje como del comportamiento que “venden”. “La estrategia debe construir escenarios para que la comunidad haga realidad sus sueños de lo saludable”, anota Amaya¹².

La presentación de modelos femeninos y masculinos que reflejen belleza –y por ende salud–, fue aplicada por el gobierno canadiense al publicar, en papel y por medios electrónicos, una guía para la salud juvenil. El público se centraba en especial hacia las mujeres, quienes según las estadísticas eran las más propensas a sufrir enfermedades por su pasividad.

Lo estético no riñe con lo impactante. En Europa se aprobó una ley que permitía publicar fotografías de órganos afectados por años de aspiración de humo, con la esperanza de rebajar el número de muertes por tabaquismo y evitar la caída de potenciales fumadores en esa red de consumo.

Sin embargo, es necesario no quedarse con el fomento de una actitud como si fuera la llave o tabla de salvación. En el caso del SIDA se presenta el ejemplo más claro, pues la abundancia de información no

representa necesariamente que el público sepa de qué hablan o aclaren las dudas. Para el caso español, existen estudios donde las campañas de utilización de preservativo fueron impactantes, pero terminaron convirtiendo una fortaleza en otro mar de dudas.

“También la televisión y los medios de comunicación, así como diferentes instituciones han pretendido, a través de campañas masivas, lanzar mensajes preventivos con respecto a la transmisión por vía sexual del VIH-SIDA: «Póntelo-Pónselo», «Sin preservativo, no jodas!», «En el sexo, utiliza el seso», «Es divertido, pero no es un juego», «Yo-condón-Tú», etc., son ejemplos recientes de ello en el Estado Español. La machacona insistencia en la utilización del preservativo en las relaciones sexuales ha ido creando una sensación entre la población de que el condón funciona a la manera de un fetiche protector con respecto al SIDA. Y eso, al menos para las personas que lo utilizan correctamente y desde el principio de una penetración, en el caso de que esta práctica se incluya en su repertorio erótico habitual de pareja. Y se han dejado de lado otros mensajes preventivos que tocan directamente los miedos y las dudas más concretos de las personas y que nunca son respondidos”¹³.



12 ENCONTRANDO SENTIDOS, op. Cit. Pág. 37.

13 webs.uvigo.es/pmayobre/textos/fernando/sexo_seguro.doc (4 ago.2006)

Para finalizar, tras el rastreo quedan elementos claros que iluminan la actuación del grupo investigador de estrategias de salud-comunicación en el departamento de Risaralda. Las experiencias aquí señaladas, más los comentarios de algunos de sus realizadores, indican que el trabajo no es fácil y corre muchos riesgos, pero lo que nunca se debe olvidar es que, aunque desde esta orilla se vea clara la meta, es necesario contar con el apoyo y guía de la comunidad. En esta gran sinfonía que es la educación en salud, los instrumentos solitarios más que llevar el ritmo generan ruido.

A MODO DE CONCLUSIONES

La comunicación y el uso de los medios para la promoción son de vital importancia cuando se utilizan tanto a nivel local como internacional. Un informe realizado por la Organización Mundial de la Salud (OMS) y la Organización Panamericana de Salud (OPS), destacan la relevancia que en materia de difusión y utilización de los medios masivos se ha efectuado alrededor del planeta, sobre todo en la presentación de actividades saludables. Al respecto dicen:

“En América Latina, al igual que en otras naciones en vías de desarrollo, los mensajes provenientes de los

medios masivos de comunicación se constituyen en importantes fuentes de información sobre temas de salud pública. El ciudadano de la última década está expuesto en mayor grado a información de salud a través de los medios masivos, que a través de visitas a médicos o profesionales de la salud (Signorielli, 1993; Montgomery, 1990). Incluso, en muchos casos los individuos sólo son expuestos a temas de salud a través de los medios masivos de comunicación” (WAHL, 1995, citado en OBREGON, 2000, Pág. 3).

Esto se evidencia en el éxito que a nivel global tienen canales de suscripción privados como DISCOVERY HEALTH, donde los televidentes se acercan al mundo de la medicina desde una perspectiva más amable, seria y bien documentada, en temas que tradicionalmente no les llamaría la atención por lo árido de sus contenidos. Para la prensa escrita, igualmente, la salud y su promoción representan una buena posibilidad de réditos y, al mismo tiempo, cumplen una función social con publicaciones semanales. Tales son los casos de páginas de Salud en los principales periódicos y revistas, así como enciclopedias sobre el cuidado, similar a la que *El Tiempo* publicó todos los domingos, auspiciada por Laboratorios Genfar.



Esas actividades lo que buscan es impactar positivamente a su audiencia para generar tanto información como cambio de actitudes, pero eso no se logra pensando en que una pieza comunicativa es exitosa porque sí o porque en otro programa o región tuvo bastante acogida y, como si fuera un guante, servirá en otro contexto de tiempo y lugar.

“Como quiera que la comunicación actúa sobre la dimensión comportamental de la realidad que quiere afectar y los comportamientos son, ante todo, expresiones culturales, la investigación en comunicación debe propender a conocer aquellos elementos que desde lo cultural determinan los comportamientos individuales y colectivos”¹⁴.

Precisamente este documento ilustra cómo a nivel de Risaralda los empleados de salud tienen o no en cuenta a la comunidad destinataria, cuáles son sus intereses a la hora de promocionar campañas y evidenciar que aún con buenos propósitos los resultados dejan mucho que desear. Más que una crítica, se busca una concientización de las estrategias que se deben realizar, pues en el tema de la salud es mejor trabajar entre disciplinas, sectores e instituciones. A nivel mundial se evidencia el trabajo conjunto de múltiples organizaciones, privadas o estatales, en beneficio de la comunidad. Ir en contra de esa perspectiva más que un error es una irresponsabilidad con una población que, como la colombiana y risaraldense en particular, necesita ayuda y acompañamiento.



BIBLIOGRAFÍA

CHAHÍN PINZÓN, Iván Darío. Conferencia Comunicación Educativa Saludable. UIS. S.f.

COMUNICACIÓN PARA LA SALUD, LINEAMIENTOS GENERALES. Ministerio de Comunicaciones y Ministerio de Salud. Bogotá, 1999.

FACULTAD DE SALUD. *Encontrando sentidos. Bases conceptuales y procedimientos técnicos en el desarrollo de estrategias integrales de comunicación educativa para la salud colectiva.* División Editorial y Publicaciones Universidad Industrial de Santander. Bucaramanga, 2004.

MINISTERIO DE SALUD NACIONAL. Comunicación para la salud, lineamientos generales. Santafé de Bogotá, D.C., 1999

Signorielli, 1993; Montgomery, 1990

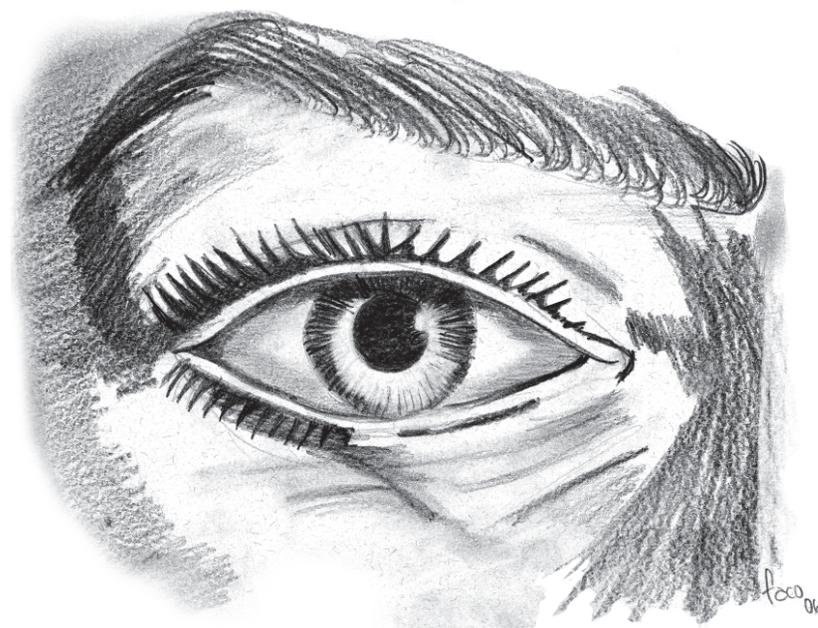
OBREGÓN, Rafael. *Medios de comunicación y niños saludables: evaluación del manual para periodistas Ayudando a Crecer*, de la OPS. Barranquilla, 2000.

PÓNTELO, PÓNSELO, CONFLICTOS EN ESPAÑA POR CAMPANAS CONTRA EL SIDA. En: Portal Publicitario, página web <http://www.portalpublicitario.com/investigacion/medios/pontelo.HTM>

TALLERES DE SEXO SEGURO, SE ACABÓ EL MIEDO AL SIDA. Página web webs.uvigo.es/pmayobre/textos/fernando/sexo_seguro.doc

<http://payasiteres.tripod.cl/payasiteres/id15.html>





RELACIÓN CULTURA- ECONOMÍA: INDUSTRIAS CULTURALES

Mauricio Vera Sánchez *

SINTEISIS

La cultura y la economía se han presentado generalmente como ámbitos desligados y diametralmente opuestos. Sin embargo, en este artículo se hace una breve aproximación a entender que es en el escenario de las industrias culturales donde confluyen la creación artística con la economía. Que el trabajo en las actividades culturales tiene un valor económico; que las decisiones económicas se toman desde entornos culturales y vice-versa; que las condiciones económicas afectan el acceso a ciertas prácticas culturales; que es desde las industrias culturales donde se garantiza y potencian las prácticas culturales y donde se dan los procesos de apropiación simbólica. Se aborda el tema de las industrias culturales haciendo un recorrido histórico por las conceptualizaciones teóricas y las posturas políticas que han marcado el devenir de un término que genera controversias y discusiones.

DESCRIPTORES: *Cultura, Economía, Industrias Culturales.*

ABSTRACT

Culture and economics have been presented generally as separated areas and noticeable opposites. However, this article makes a brief approach in order to understand what cultural industries are, and aims as well to where artistic creation and economics match. Cultural activities jobs have an economical value; economical decisions are taken from cultural surroundings and vice versa; economical conditions affect the access to certain cultural practices; and not only from cultural industries the cultural practices are guaranteed and potencialised, but also symbolical processes owning are taken. The topic is viewed through a historical roundabout on theoretical conceptualizations and political postures that have labeled the term oncoming, generating controversies and discussions.

DESCRIPTORS: *Culture, Economics, Cultural Industries.*

El abordaje de las industrias culturales exige inicialmente la construcción de un marco de referencia que nos permita cercar el terreno delimitando conceptualmente aquello que denominamos cultura y cuál es su relación con la economía, escenarios éstos en los cuales se da lugar a lo que hoy se define como industrias culturales. Lo anterior im-

plica hacer un recorrido por los postulados teóricos fundantes desde Adorno y la cultura de masas; Benjamin y su reflexión sobre el arte en la era de la reproducción técnica; Yúdice, con la tesis de entender hoy la cultura como un recurso al servicio de intereses económicos; y los lineamientos de la Unesco con relación al tema.

* Comunicador Social-Periodista. Profesor Universidad Católica Popular del Risaralda (Pereira). Dirección del Autor: maovera@ucpr.edu.co.

Recepción del Artículo: 11 de Agosto de 2006. Aceptación del Artículo por el Comité Editorial: 30 de Agosto de 2006.



La cultura, desde la perspectiva industrial, debe ser entendida esencialmente como un recurso (Yúdice, 2002), es decir, desde el enfoque de la racionalidad económica, que dé cuenta de la importancia de las empresas e industrias culturales y su posición como sector estratégico dentro de las políticas públicas y las iniciativas privadas, ya que hoy la cultura se utiliza para promover el desarrollo del capital y el turismo, por ejemplo, y es el primer motor de las industrias culturales que dependen de la propiedad intelectual.

Podríamos proponer inicialmente que, desde una postura pragmática, la cultura son aquellas formas variadas de construcción del conocimiento y la identidad, que se vehiculizan a través de diferentes manifestaciones. Igualmente, podemos afirmar que para el surgimiento de lo cultural se requiere de una serie de condiciones tales como la libertad de expresión y de producción de contenidos, para que se pueda construir y tejer la trama de significados que nos contiene y sostiene como sociedad.

En este sentido, aparecen en el panorama de la construcción cultural elementos trascendentales, entre los cuales se ubican la libre movilidad, la gestión, la implementación de políticas públicas, tanto generales

como sectoriales, pero que para su actuar en conjunto exigen una planificación, es decir, la cultura es también un sistema de planificación que requiere el concurso de diversos actores y el diseño de circuitos de creación, producción, difusión y consumo. La cultura es, pues, el gran sistema de planificación humano.

En el seno de esta planificación cultural subyacen como materia prima lo simbólico, los imaginarios sociales, -dimensión intangible-, sumado al requerimiento vital de plataformas científicas y tecnológicas, de legislaciones pertinentes, de estrategias de promoción y comercialización, de producción a escala, -dimensión tangible-.

Así mismo, la cultura se nos presenta a veces como ese espacio, esa instancia invisible pero actuante en la cual se configura el sentido mismo de la existencia humana. Aprender lo cultural, identificar los elementos materiales e intangibles que lo componen, ha sido el motor que en buena medida ha impulsado la búsqueda de conocimiento en las ciencias sociales y humanas, ocupando el quehacer disciplinar de la filosofía a la psicología, de la antropología a la sociología, de la educación a la economía, de las teorías del arte y la estética hasta la comunicación, teniendo el anclaje en el supuesto de que el estudio del hombre es, así mismo, el



estudio de la cultura y que el entendimiento de la cultura es, así mismo, el conocimiento del hombre.

Podríamos aproximarnos entonces a una primera conceptualización del término cultura que nos permita su estudio, entendiendo ésta como la trama de significaciones que el mismo hombre ha construido o, en palabras de Weber, la urdimbre –y cuyo análisis, dice- debe ser por lo tanto una ciencia interpretativa en busca de significaciones (1987, p. 34).

En este orden de ideas, la relación comunicación-cultura debe ser el espacio para el estudio de las prácticas de significación, simbolización y re-presentación que conforman y transforman la trama cultural, vehiculizadas en soportes materiales tangibles –léase medios de comunicación-, y formas de expresión codificadas –léase lenguajes- convencionalmente que dan estabilidad y sentido al mismo acto comunicativo, aseguran marcos de interpretación y estructuras de comprensión, no tanto para la sobrevivencia sino para la convivencia humana y como agente de los procesos de cambio.

Son estos soportes o medios de comunicación las esferas en las que se configura el reconocimiento social y el campo de negociación de

las intesubjetividades, objetivadas a través de lenguajes donde se confrontan y se ponen en juego las identidades y se evidencian los intereses particulares de los diversos grupos sociales. A la vez, estos soportes se convierten en el *input* a la cultura; accedemos a ésta por la forma física de los símbolos, donde se ubican los medios de comunicación y las diversas manifestaciones artísticas, conformando aquello que denominamos industrias culturales.

Es en la dinámica de las industrias culturales donde se garantiza y potencian las prácticas culturales, y se dan los procesos de apropiación simbólica. Ahora bien, abordar el tema de las industrias culturales implica hacer un recorrido histórico por las conceptualizaciones teóricas y las posturas políticas que han marcado el devenir de un término que genera controversias y discusiones.

El término industrias culturales fue empleado por primera vez por Adorno y Horkheimer, en un texto ya clásico titulado *Dialektik der Aufklärung*, publicado en los años 40, en el cual hacían una reflexión sobre la cultura de masas, concepto que se relacionaba con aquella cultura que surge de manera espontánea de las masas, es decir, la forma que tomaba el arte popular (Adorno, 1992).



En una posterior reflexión, los autores derivaron el término cultura de masas en industria cultural, señalando en principio que este último concepto no tiene tanto que ver con la cultura popular sino con una manera técnica de reproducción a escala y una administración de los bienes de la alta cultura. Según Adorno: “La industria cultural es la integración deliberada de sus consumidores, en su más alto nivel. Integra por fuerza incluso aquellos dominios separados desde hace milenios del arte superior y el arte inferior. Perjudicando a los dos”(1992, p.17).

Considera a las industrias culturales como instituciones poderosas capaces de domesticar la resistencia del arte y como un dispositivo que lo desactiva de contenido ideológico, o por lo menos lo mitiga para hacerlo menos peligroso, menos subversivo, para hacerlo rentable económicamente.

Las masas entonces se convierten, no en el elemento primordial sino meramente en un objeto de cálculo financiero, en un accesorio de la maquinaria, en donde el sujeto se transforma en objeto de consumo. Como lo dijieran Brecht y SunhrKamp (citados por Adorno,1992), los comerciantes culturales de la industria se basan sobre el principio de su comercialización y

no en su propio contenido o su construcción exacta. Toda la praxis de la industria cultural sobrepone decididamente la motivación del beneficio económico a los productos autónomos del espíritu, y particularmente al arte.

Con una inclinación claramente apocalíptica, esta postura crítica delimita radicalmente la función liberadora del arte y la condición alienante que producen las industrias culturales a través de sus vehículos más eficaces: los *mass media*, los cuales promueven la venta de mercancías culturales que de todos modos deben ser consumidas.

Se busca así la estandarización y racionalización de los procesos de producción y distribución de los bienes culturales, venidos desde la alta cultura bajo una forma de organización industrial, pero lo que en “la industria cultural se presenta como un progreso, lo perpetuamente nuevo que ofrece, sigue siendo, en todos los campos, el cambio exterior de la misma cosa” (Adorno, p.19), es decir, el valor agregado al bien cultural es netamente comercial. Así, los promotores de la industria se complacen en alegar que lo que ellos suministran no es arte sino industria.

La técnica se convierte en algo exterior al objeto mismo y no tiene



nada en común más que el nombre, con aquello que vale en las obras de arte: este concepto de técnica se “refiere –meramente- a la organización inmanente de la cosa, a su lógica interna. Al contrario, la técnica de distribución y de reproducción mecánica permanece siempre al mismo tiempo exterior a su objeto. (...) Vive de algún modo como parásito de la técnica extraartística, (...) sin consideración para con la ley formal de la técnica artística” (Adorno, p.20).

Sin embargo, se reconoce que la industria cultural entra a cumplir una función esencialmente diferente a la del arte culto: “en efecto, la industria cultural es importante como factor dominante del espíritu, hoy. (...) A causa de su función social, se eluden interrogantes embarazosos sobre su calidad, sobre su verdad o no verdad, (...) sobre el rango estético de su mensaje”(Adorno, p.20).

Y continúa Adorno señalando: “La función de una cosa que concierne a numerosos individuos, no es garantía de su rango. Confundir el hecho estético y sus vulgarizaciones no conduce al arte en tanto que fenómeno social a su dimensión real, pero sirve a menudo para defender algo que es discutible por sus consecuencias sociales”(Adorno, p.21).

Digamos que con la ideología de la industria cultural se da una cierta pérdida gradual de la autonomía y la conciencia, donde éstas se reemplazan por una suerte de conformismo: “que la industria cultural se preocupe poco por esto, que alabe el orden *in abstracto*, no hace más que testimoniar la impotencia y la falta de fundamento de los contenidos que transmite. Pretendiendo ser la guía de los desamparados y presentándoles de manera tramposa los conflictos que debe confundir con los suyos” (Adorno, p.21). La industria cultural únicamente resuelve los conflictos en apariencia, la angustia existencial sólo puede ser mitigada desde el ejercicio puramente artístico, desde la obra de arte.

Entendiendo ésta desde la perspectiva conceptual que define Walter Benjamin (1997), como aquel objeto recubierto de un aura que le da su carácter de unicidad, en un espacio-tiempo irrepetible con un poder de testificación histórica irremplazable, Adorno alude una crítica a la industria cultural en el sentido de que ésta “no opone a esta aura otra cosa de forma neta, sino que se sirve de esa aura en estado de descomposición como un halo esfumado. De este modo se convence inmediatamente por sí misma de su monstruosidad ideológica” (Adorno, p.22).



Pero el mismo Benjamin (1987) no es tan radical al momento de reflexionar en torno al fenómeno moderno de las industrias culturales, comenzando su análisis desde una perspectiva marxista, referenciando que éstas obedecen lógicamente a un sistema capitalista que genera un cambio en las condiciones de producción de la cultura, tanto en el escenario de la infraestructura, en el cual los cambios son más rápidos y evidentes, y en el de la superestructura, donde las mutaciones son más lentas y menos evidentes.

Igualmente, desde Benjamin se cierra ya la discusión de la industria cultural como vehículo natural y primordial del arte proletario. Enfocando la reflexión en cómo estas industrias marcan una nueva tendencia evolutiva del arte bajo las actuales condiciones de producción. Es decir, el tratamiento de la parte física de las artes en los procesos de reproducción y distribución a escala, la técnica, opera también sobre la inventiva y modifica la noción misma del arte y fundamentalmente genera transformaciones en los procesos de percepción y recepción de la obra.

El insumo, entonces, de las industrias culturales no es sólo el arte mismo sino la comunicación en el sentido de que es mediante los procesos comunicativos donde se pueden ras-

tratar las tendencias evolutivas del arte, y por ende, los elementos simbólicos de la cultura, en las actuales condiciones de producción bajo una racionalidad económica y de distribución a escala. Así, Benjamin reconoce que el tratamiento técnico evidentemente sí opera sobre la inventiva modificando la noción misma de arte. Postura sustancialmente diferente a la de Adorno.

Benjamin es claro al reconocer que la obra de arte ha sido siempre fundamentalmente susceptible de reproducción. Lo que los hombres habían hecho, podía ser imitado por los hombres: “los alumnos han hecho copias como ejercicio artístico, los maestros las hacen para difundir las obras, y finalmente copian también terceros ansiosos de ganancias” (1987, p.9). Cuestión central en la discusión sobre industrias culturales es su orientación exclusiva hacia dos propósitos: el de la reproducción y distribución a escala de los bienes culturales —entre ellos el arte- y la rentabilidad económica.

Sin embargo, marca una diferencia en un doble sentido. Por un lado, que las técnicas de producción y reproducción masiva si bien despojan del aura al arte, de su naturaleza como pieza única e irrepetible, con una capacidad de testificación histórica inigualable, en cierta medida



también le dan un valor agregado y es el de la capacidad que tienen las industrias culturales de ampliar las posibilidades de figuración y representación de los valores culturales cada día de manera nueva, potenciando la diversidad de soportes a un ritmo que nunca antes había tenido lugar en la historia de la humanidad, otorgándole algo así como una segunda naturaleza a la obra de arte. “Frente a todo ello, la reproducción técnica de la obra de arte es algo nuevo que se impone en la historia intermitentemente, a empujones (...) pero con intensidad creciente” (Benjamin, 1987, p.11).

La reproducción también empieza a ser parte de los procesos artísticos, pero de manera distinta en el sentido que en los bienes de las industrias culturales se pueden reproducir todas las características y dimensiones de la obra de arte, excepto las que tienen que ver con el espacio y tiempo único de la misma, por lo cual no se puede reproducir su existencia singular.

Benjamin es vehemente en este punto al afirmar: “Incluso en la reproducción mejor acabada falta algo: el aquí y el ahora de la obra de arte, su existencia irrepetible en el lugar en que se encuentra. (...) El aquí y el ahora constituyen el concepto de su autenticidad. (...) Lo auténtico conser-

va su autoridad plena, mientras que no ocurre lo mismo cara a la reproducción técnica” (1987, p.12). Así, en la reproducción técnica se da una suerte de despojamiento histórico de la obra de arte para dar paso a un bien ahistórico que no podría ser incorporado a la tradición de las bellas artes.

El problema se instala no en la cuestión de la originalidad sino en el de la autenticidad. Las nuevas técnicas de reproducción imprimen, por lo tanto, nuevas autenticidades; la obra original ya no tiene una sino múltiples autenticidades, no hay una presencia irrepetible sino masiva. Las obras producidas y reproducidas en las industrias culturales si bien no son auténticas, sí son legítimas en el sentido de que gozan de un reconocimiento y un uso social más amplio que la restricción propia del uso de los bienes de la alta cultura.

Paralelamente al asunto de la autenticidad, se vislumbra el tema de la reproducción técnica, siendo ésta el escenario propicio para desarrollar nuevas percepciones, y cómo estos cambios en las sensibilidades traen transformaciones sociales profundas (Benjamin, 1987, p.13):

Dentro de grandes espacios históricos de tiempo se modifican, junto con toda la existencia de las co-



lectividades humanas el modo y la manera de su percepción sensorial. Dichos modo y manera en que esa percepción se organiza, el medio en el que acontecen, están condicionados no sólo natural, sino también históricamente. El tiempo de la invasión de los Bárbaros, en el cual surgió la industria artística del Bajo Imperio y el Génesis de Viena, trajo consigo además de un arte distinto del antiguo una percepción también distinta. Los eruditos de la escuela vienesa, Riegel y Wickhoff, hostiles al peso de la tradición clásica que sepultó aquel arte, son los primeros en dar con la ocurrencia de sacar de él conclusiones acerca de la organización de la percepción en el tiempo en que tuvo vigencia. (...) En la actualidad son más favorables las condiciones para un atisbo correspondiente. Y si las modificaciones en el medio de la percepción son susceptibles de que nosotros, (...), las entendamos como desmoronamiento del aura, sí que podremos poner de bulto sus condicionamientos sociales”.

Aunado a la complejidad de las relaciones que se establecen en la tríada originalidad-autenticidad-legitimidad, junto con los cambios que operan en los dispositivos de percepción en el individuo y en el conjunto de las prácticas culturales colectivas, está el hecho de que en las industrias cultu-

rales se ligan por su propia ontología dos actividades humanas que se consideraban diametralmente opuestas: la cultura y la economía.

Bien lo señala Marx –anota Benjamin–, quien al “emprender el análisis de la producción capitalista estaba ésta en sus comienzos. Marx orientaba su empeño de modo que cobrase valor de pronóstico. Se remontó hasta las relaciones fundamentales de dicha producción y las expuso de tal guisa que resultara de ellas lo que en el futuro pudiera esperarse del capitalismo” (1987, p.14), esto es, –continúa Benjamin–, “la transformación de la superestructura, que ocurre mucho más lentamente que la de la infraestructura, ha necesitado más de medio siglo para hacer vigente en todos los campos de la cultura el cambio de las condiciones de producción” (1987, p.14).

Lo que se plantea es una serie de tesis acerca de las nuevas tendencias evolutivas del arte bajo las actuales condiciones de producción, donde las prácticas y la generación de bienes culturales están determinadas en gran medida por decisiones económicas y ajustadas a la ley de la demanda y la oferta en el mercado.

Si bien el abordaje de la economía y la cultura se ha hecho desde diferentes ciencias, para entender el fe-



nómeno de las industrias culturales se hace necesario un análisis que nos permita entender la complejidad de la relación indisociable que se da entre dos ámbitos que en primera instancia parecen desligados.

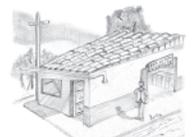
El estudio realizado por el Convenio Andrés Bello y el Ministerio de Cultura de Colombia, *Impacto económico de las industrias culturales en Colombia*, señala: “las decisiones económicas de los agentes que intervienen en los mercados pueden estar condicionadas por la cultura, en un sentido antropológico. Ésta también influye en las preferencias de los consumidores, en las decisiones de los productores y en las formas de intercambio” (Convenio Andrés Bello [CAB], 2003, p. 21).

Algunos de los factores explicativos de los niveles de desarrollo económico de determinado territorio están en sus procesos culturales. La eficiencia, la distribución y las formas organizativas de las empresas pueden estar condicionadas por las distintas culturas. “(...) El conjunto de creencias y valores, a su vez, se ve afectado por los fenómenos económicos. (...) Las condiciones económicas de los individuos afectan sus posibilidades de acceso a ciertas actividades que determinan costumbres, prácticas comunes y mundos simbólicos” (CAB, 2003, p.22).

Los escenarios económico y cultural son interdependientes con una relación muy dinámica entre los procesos de producción del sector cultural y los de recepción y uso social. Como lo plantea Néstor García Caclini, el consumo cultural es un conjunto de procesos socioculturales en que se realizan la apropiación y los usos de los productos y es aquel lugar que sirve para pensar, donde se organiza gran parte de la racionalidad económica, sociopolítica y psicológica de las sociedades (García, 1999, p.86).

Podríamos reconocer que hay una cultura de la economía, es decir, unas prácticas comunes, unas maneras de actuar y unas ideologías presentes en el ejercicio económico y que, igualmente, muchas actividades culturales: la producción de libros, películas de cine, de teatro, expresiones del folklor, dan origen a un sector productivo generador de riqueza económica, cuyo comportamiento es igual al de la producción de otro tipo de bien o servicio y que, evidentemente, contribuye al crecimiento económico global.

Por otro lado, y en una búsqueda que logre articular el mundo simbólico, intangible del arte, la cultura, la creatividad con lo material, tangible de lo industrial, económico, el mercado y el derecho de autor, la Unesco ha propuesto una definición



aclaradora de las industrias culturales que pone en perspectiva un camino para abordar desde las ciencias sociales su estudio: las industrias culturales son aquellas que reproducen a escala industrial, utilizan como materia prima creaciones protegidas por derecho de autor y producen bienes y servicios culturales fijados sobre soportes tangibles o electrónicos, y que en cada uno de los subsectores que la componen existen desde pequeñas empresas hasta grandes conglomerados (Unesco, 1999, p.4).

Así, un importante porcentaje de lo que llamamos cultura se difunde gracias a una producción industrial que fluye por circuitos comerciales, muchos de ellos masivos.

Resumiendo, podemos considerar que hoy buena parte de las actividades culturales, entre ellas la información, el entretenimiento, la educación, las manifestaciones artísticas, se dan en y desde las industrias culturales y los medios de comunicación masivos, y este sector se presenta con altos índices de crecimiento económico, ofreciendo amplias y valiosas oportunidades para el intercambio cultural entre naciones; para la reconfiguración de las identidades, el ejercicio democrático y la presencia de la diversidad de expresiones y cosmovisiones de la especie huma-

na. Entender la cultura como un proceso de comunicación y que ésta es simultáneamente una manifestación de lo cultural, que no puede existir un proyecto cultural sin un proyecto comunicativo y viceversa.

También, las decisiones económicas se toman desde un entorno cultural y las prácticas culturales están demarcadas, a su vez, por unas condiciones económicas que, sumadas a factores educativos, de uso y apropiación de los bienes simbólicos, de costumbres y actitudes de las audiencias, de relación con las nuevas tecnologías, determinan el acceso y la preferencia a ciertos bienes y servicios culturales.

Igualmente, el trabajo en las actividades culturales tiene un valor económico y se da en contextos de producción operados de manera similar a la de otros sectores productivos. Requiriendo fundamentalmente de una capacidad tecnológica adecuada para transformar una obra original en reproducción masiva y de la instalación obligada de unas plataformas o medios de comunicación que faciliten una distribución en un público o masa de consumidores y usuarios lo suficientemente crítica, garantizando un retorno económico atractivo para la inversión privada, propiciando el surgimiento de economías de escala.



Así mismo, una valoración por parte de los sectores estatales y públicos de las externalidades positivas -definidas según la teoría económica como la acción de una persona o una empresa que produce un efecto, en este caso benéfico, en otra persona u otra empresa, beneficio por el que estos últimos no pagan ni se les paga (Stiglitz, 1998)- genera en el con-

junto de la sociedad ciertas actividades y productos culturales que, si bien no se enmarcan dentro de la lógica de la rentabilidad económica, son vitales para el mejoramiento de la calidad de vida, la permanencia de las tradiciones y las historias que soportan nuestra identidad y nos permiten soñar con un futuro más humano y solidario.



BIBLIOGRAFÍA

ADORNO, T., & Horkheimer, M. (1992) *Industrial cultural y sociedad de masas*. Caracas: Monte Ávila Editores.

BENJAMIN, W. (1987) *Discursos interrumpidos: En la obra de arte en la época de reproductibilidad técnica*. Alemania: Escuela de Filosofía, Universidad ARCIS.

BUSTAMANTE, E. (2003) *Hacia un nuevo sistema mundial de comunicación: Industrias culturales en la era digital*. Barcelona: Gedisa Editorial.

COLOMBIA, Convenio Andrés Bello. (2003). *Impacto económico de las industrias culturales en Colombia*. Bogotá: López Olarte O., Gutiérrez Giraldo R., & Machicado, J. A..

GARCÍA Canclini, N. (1999) *Las industrias culturales en la integración Latinoamericana*. Ciudad de México: Editorial Fudeba.

MEDIA Research & Consultancy Spain. (2001). *La industria audiovisual iberoamericana*. Madrid: s.a.

NARVÁEZ Montoya, A. (2001) *Industria cultural, empleo y región*, *Escritanía n°4*. Manizales: Universidad de Manizales.

STIGLITZ, J. E. (1998) *La economía del sector público*. Barcelona: Antoni Bosch Editor.

THROSBY, D. (2001) *Economía y Cultura*. Cambridge University Press.

Unesco & Cindoc. (1999). *Informe mundial sobre la cultura, creatividad y mercados*. Madrid: Ediciones Acento Editorial.

YÚDICE, G. (2002) *El Recurso de la Cultura. Usos de la cultura en la era global*. Barcelona: Gedisa Editorial.



APUNTES PARA UNA APROXIMACIÓN DIACRÓNICA DE LAS COMPETENCIAS Y SU INTERPRETACIÓN EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

PARTE II

Armando Gil Ospina *

Como especie, los hombres son gregarios, conviven entre sí y con otros seres en entornos complejos y dinámicos. Se establecen en diversas clases de organizaciones sociales dentro de los cuales trabajan, proyectan, transforman, comercian, juegan, resignifican, se reproducen e interactúan. A diferencia de otras especies, realizan procesos educativos y de socialización, construyen futuro y cultura.

SÍNTESIS

Desde la visión de Durkheim entendíamos por educación el proceso de transmisión de la cultura y ésta se lograba mediante la enseñanza de las ciencias, las artes y los oficios. Hoy la educación se orienta a la formación integral de los educandos, al desarrollo de sus competencias y desempeños y al uso de éstas de forma eficaz, eficiente y efectiva en contextos determinados sobre los cuales es necesario producir transformaciones

Hoy, la nueva visión de la educación con relación a la formación de un sujeto integral se apoya decididamente en el desarrollo de las competencias y en la evaluación por competencias.

Estas nociones evocarán un sentido de pertinencia e idoneidad y se convierten en el propósito axial de los procesos educativos, en tanto pretexto para la formación de ciudadanos con autonomía y autoconcepto, con la identidad de crear su propia y permanente educación, con actitudes éticas y aptitudes cognitivas para aplicar flexible y oportunamente en escena, frente a cualquier situación del mundo de la vida, en el terreno de la academia, el trabajo y la cotidianidad.

DESCRIPTORES: Competencias, Evaluación por Competencias, Aprendizaje, Educación, Formación Integral.

ABSTRACT

From Durkheim vision we understood education as a process of transmission of the culture and this was achieved by means of teaching sciences, the arts and the jobs. Today the education is guided to an integral formation of the students, to the development of its competitions and actings and to the use of these in an effective, efficient and effective way in certain contexts on which it is necessary to produce transformations.

Today, the new vision of the education related to the formation of an integral subject, is supported on the development of the competitions and in the evaluation through competitions.

These notions will evoke relevant sense and suitability becoming the axial purpose of the educational processes, as long as a plead for the formation of citizens with autonomy and self-concept, with the identity of creating their own and permanent education, with ethical attitudes and cognitive aptitudes to be applied flexible and appropriately in scene, in front of any situation of the world in a life, in the field of the academy, the work and the daily basis.

DESCRIPTORS: Competitions, Evaluation through Competitions, Learning, Education, Integral Formation.

PRESENTACIÓN

En el segundo acápite del artículo “Apuntes para una aproximación

diacrónica de las competencias y su interpretación en el contexto edu-

* Profesor Asociado y director del Programa de Economía, Universidad Católica Popular de Risaralda. Dirección Autor: agil2000@ucpr.edu.co

Recepción del Artículo: 8 de Agosto de 2006. Aceptación del Artículo por el Comité Editorial: 30 de Agosto.



cativo” se propone continuar con una serie de reflexiones entorno a la cuestión del aprendizaje y la enseñanza de las competencias, para ello se plantea la pregunta por la forma cómo aprende el sujeto y cómo adquiere conocimientos. Cobra importancia la consideración por el tipo de competencias a desarrollar y potencializar en el estudiante por medio de los procesos educativos.

De todas formas, y por asuntos de extensión y espacio, se ha dividido la publicación (de esta reflexión en torno de las competencias) en dos partes, las cuales conforman un conjunto de ideas consistentes y secuenciales. En la primera parte, la temática versó sobre el origen, sentidos y significados polisémicos en los contextos educativos en el curso del tiempo; en tanto que en esta segunda entrega, la organización del artículo se lleva a cabo por subtemas de análisis, partiendo, en primer lugar, de las concepciones de educación, ser humano y sociedad que se consideran pertinentes en ese contexto.

Se prosigue con la pregunta por el aprendizaje y la enseñanza de las com-

petencias, sustentada en hallazgos o avances investigativos referidos a la pregunta por el aprendizaje y desarrollo de las competencias del sujeto.

Luego se aborda el examen de la evaluación por competencias a partir de los escritos de algunos connotados investigadores educativos del país.

Y, en la última parte, se presentan unas conclusiones generales que recogen los aspectos esenciales de las dos partes del artículo.

EDUCACIÓN, PIEDRA ANGULAR PARA EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS

Desde la visión de Durkheim entendíamos por educación el proceso de transmisión de la cultura, la que se lograba mediante la enseñanza de las ciencias, las artes y los oficios. Hoy la educación se orienta a la formación integral de los educandos, al desarrollo de sus competencias y desempeños y al uso de éstas de manera idónea y pertinente en contextos determinados sobre los cuales es necesario producir transformaciones¹



1 Comenzando el tercer milenio, se percibe una convergencia sobre este papel de la educación con sus propios matices. Delors, por ejemplo, plantea: “... la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: *aprender a conocer*, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; *aprender a hacer*, para poder influir sobre el propio entorno; *aprender a vivir juntos*, para participar y cooperar con todas las actividades humanas; por último, *aprender a ser*, un propósito fundamental que recoge elementos de los tres anteriores. Por supuesto, estas cuatro vías del saber convergen en una sola, ya que hay entre ellas múltiples puntos de contacto, coincidencia e intercambio”. (Tomado de Jacques Delors. La Educación encierra un Tesoro, México, 1996. UNESCO, pág. 91).

En efecto, actualmente “la educación representa un papel trascendental en la vida de una determinada sociedad en tanto se convierte en aquella actividad que conduce a la formación de valores y saberes en los ciudadanos, que fluyan en armonía y que se empleen simbióticamente para la comprensión y la actuación pertinentes frente a cada problemática” (Bogoya et al, 2002: 1)

Se sabe que la educación es una actividad humana extremadamente infinita. La intencionalidad de esta actividad radica precisamente en la modificación del estado primitivo del hombre y la consecuente elevación de su dignidad humana. Dicha actividad se construye en el decurso del tiempo de dos maneras. La primera, como proceso permanente de carácter social. La segunda, como proceso consciente de carácter personal.

En primer lugar, la educación tiene en la sociedad tres funciones básicas: a) ser infraestructura social, b) conservar, transmitir y acrecentar la cultura, y c) ser la conciencia crítica e innovadora de conocimientos, valores y formas de acción. Como infraestructura social, es condición necesaria para la existencia de una sociedad, debido a que potencia las acciones sociales en todos los cam-

pos del desarrollo humano. A través de ella se mejora la salud, la nutrición, las condiciones de vivienda y los comportamientos ciudadanos.

En su segunda función, la educación transmite valores, conocimientos y destrezas que preparan a los ciudadanos para participar activamente en la organización social, política y económica de un país. Este rol de la educación que se desarrolla en un contexto interno, se complementa en el contexto externo, desde el cual se reconoce la importancia estratégica de la educación para la autodeterminación política de las naciones. Además, como innovadora, la educación es la encargada de crear la base de ciencia y tecnología necesaria para la recreación continua y creciente de la sociedad.

Con relación a su tercera función, o sea, como conciencia crítica, la educación está comprometida con la permanente búsqueda de nuevas formas de organización social. En este tercer reto, la educación debe avanzar a la vanguardia de los procesos históricos y culturales con decidida y manifiesta intención de transformación social. Por tanto, desde esta perspectiva, le corresponde a la educación ser el medio social y humano más eficaz para construir el futuro, la sociedad y el tipo de hombre que desea.



Este proceso permanente de la educación de carácter social es comprendido y expresado por Zambrano Leal (2002: 78) en los siguientes términos: "...pero el ser humano deviene ser humano en su relación directa con lo-otro-hombre. Lo-otro-hombre es una categoría que se encuentra también en lo social. Este acercamiento de lo social, va a servir de puente entre lo interno de la persona –forma de animalidad susceptible de ser modificada- con lo externo de lo-otro-hombre. Lo social configura lo-otro-hombre, es decir, todas las manifestaciones simbólicas de poder, cultura, arte, lengua, espacio, tiempo. Lo social es la socialización bajo la forma de patrón cultural”.

En síntesis, puede decirse que la idea principal que resume a cabalidad el papel histórico y social de la educación, es que ésta se convierte en mediadora de la cultura y la sociedad, elevando el valor del concepto de la vida humana e interpretando sus aspiraciones para proponer un saber organizado que facilite tanto su supervivencia como su transformación.

En segundo lugar, la educación vista como proceso personal hace referencia al sujeto que a partir de su mismidad y disposición genética, su plena convicción y toma de conciencia, su autoconcepto y autotelia, el re-

conocimiento de sus potencialidades e intereses por desarrollarlas, puede alcanzar, por medio de la educación, la actualización de la realización cultural de las generaciones pretéritas, y la consecuente elevación de su particular condición noble y digna: ser humano como producto social e histórico y complejo en sus dimensiones humanas, rico en autonomía y comportamientos sociales, siempre en actitud de búsqueda, en medio del conflicto consigo mismo y con el medio social y natural, respetuoso de la diversidad y los códigos comunicativos. A decir de Zambrano (2001), el sujeto comprende la totalidad de la complejidad humana; de ahí que el hecho educativo comience a ser visto como acontecimiento...Entonces, el sujeto no se imagina individual sino en comunión con el otro, sus realizaciones sólo son posibles en el espacio social y político y mediado por la cultura.

CONCEPCIÓN DE EDUCACIÓN EN EL CONTEXTO DE LAS COMPETENCIAS

La competencia es una categoría pensada desde la formación de los sujetos, en diferentes dimensiones de su desarrollo y surge como una *fina y delicada combinación* de componentes diversos que se ponen en escena con regularidad frente a diversas tareas y que en consecuencia, se manifiesta a través de la acción misma.

Bogoya Maldonado, et. al



La Educación es una praxis y proceso permanente en la vida de las personas y ha estado presente a lo largo de la historia en los diversos colectivos humanos. Su papel y sus prácticas, así como las formas de comprensión y abordaje han variado con la historia y con la configuración y reconfiguración de las diversas ciencias humanas y sociales. En tanto proceso que acompaña a los seres humanos a lo largo de su existencia, la educación supera los límites de la escuela, para pensar más bien, desde los espacios y escenarios de los cuales los seres humanos, en sus relaciones intersubjetivas, configuran no sólo su subjetividad, sino sus imaginarios, sus mundos simbólicos y las formas sociales que aceptan como válidas.

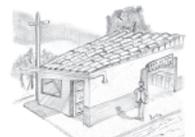
Sin embargo, la educación todavía no evidencia una identidad conceptual propiamente dicha, pues, dependiendo de sus fines, ésta puede examinarse desde los enfoques de socialización, como incorporación de las generaciones jóvenes al colectivo –nivelación cultural–, como preparación para la vida –instrumentalización–, como espacio de circulación de conocimientos – contextos cognitivos– o como desarrollo humano, entre otras.

De lo anterior, la educación se interesa por las relaciones que los sujetos

construyen y pretende que respondan a imágenes prediseñadas de sociedad; o se interesa porque los nuevos miembros aprendan y asuman las configuraciones y prescripciones adultas; o por generar condiciones de potencial desarrollo y utilidad para la vida en sentido de futuro; o porque se acceda a los conocimientos académicos que tienen los diversos grupos; o, finalmente, por generar condiciones externas de avance y progresión en sentido de desarrollo.

Asumiendo esta última concepción de la educación y el desarrollo humano en su íntima relación, se formula el siguiente enunciado que sustenta la perspectiva educativa para el desarrollo de las competencias: “La educación no es algo fortuito o accesorio para el hombre-mujer, aunque se conciba como un anexo de suma importancia para su realización humana, es más bien una necesidad consustancial de su desarrollo sin la cual no podría dar cumplimiento pleno a su ser”. Esta visión de la educación se convierte en la piedra angular del proceso de humanización definida de la forma que sigue:

El hombre es un ser en continuo crecimiento. Crecer significa muchas cosas: evolucionar, desarrollarse, adaptarse, asimilar, recibir, integrarse, apropiarse, crear, construir. Ese crecimiento se realiza –como en



todo ser biológico – gracias a su permanente intercambio con el medio, y ese medio es (específicamente para el hombre) eminentemente social. Educación, en sentido amplio, es el proceso por el cual la sociedad facilita de una manera intencional o difusa, ese crecimiento en sus miembros. Por tanto, la educación es ante todo una práctica social, que responde a, o lleva implícita, una determinada visión del hombre. En este sentido, el quehacer educativo necesariamente tiene como trasfondo una determinada concepción del hombre y de la sociedad y sólo desde ella se podrá definir el papel que en dicho proceso debe cumplir la educación.

En esta noción de educación subyace, con sentido sistémico, la interacción de los sujetos, el trabajo social y el producto cultural; vale decir, para la construcción de sociedad y cultura se requiere de unas prácticas educativas que estimulan aprendizajes por la vía de la imitación, transmisión, transformación y reelaboración, creación y producción de la base material, procesos que, una vez alcanzado cierto grado de desarrollo, demandan repensar otras formas superiores de organización social y de producción tanto intelectual como espiritual de todos los miembros de la comunidad. Es así como las primeras ense-

ñanzas de la inmediatez pretendían desarrollar las potencialidades a quienes la recibían y les permitía perfeccionar sus habilidades, adquirir nuevas destrezas y aptitudes para cumplir con un determinado oficio. Sin embargo, más allá de este proceso vital pero técnico e instrumental, se encontraba la necesidad de realizar la trascendencia del ser a través de una verdadera formación de ciudadanos en el sentido riguroso del término: sujetos capaces de obrar, seleccionar y elegir a todos los niveles; individuos poseedores de la mayoría de edad de la que hablara Kant... El primer objetivo de la educación para él consiste en: “[...] desarrollar en el individuo toda la riqueza de que es capaz”.

También, de la historia del mundo antiguo se rescata no sólo la transición de la *areté* a la *paideia* sino también el siguiente pensamiento platónico: “La misión de la educación consiste en ubicar al individuo en el seno de su propio proceso de aprendizaje para “enseñarle a volver a recordar la verdad que está en él” (Pariat, 2002: 65).

Una perspectiva en torno a la educación como la que se ha esbozado, puede fundamentar el desarrollo de las competencias de los estudiantes y de los ciudadanos en general, para alcanzar las dimensiones que bien señala Delors como pila-



res de la educación: aprender a aprender, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a convivir.

CONCEPCIÓN DE SER HUMANO EN EL CONTEXTO DE LAS COMPETENCIAS

El hombre es el único ser educable. Este ser es simultáneamente biológico, psíquico, histórico, social y cultural; un ser integral, multidimensional y complejo, a la vez que limitado y perfectible, razón por la cual se considera como un proyecto de *ser* en permanente construcción y transformación, o sea, sujeto activo y creador. Está frente al mundo provisto de una actividad espiritual, de una concepción de la vida. A través de esta idea básica encuentra la explicación de muchos «por qué», aparte de la posibilidad de enfocar a la realidad como a un todo pero interrelacionado.

Al ser la educación el manto que envuelve el interés de la actividad humana, ésta requiere de la pedagogía y de su postulado de educabilidad para poner a prueba toda la intencionalidad de preservar la empresa humana. En el plano ético, la educabilidad remite a la con-

dición inacabada de la especie y facilita pensar mejor toda influencia estratégica desde lo educativo. Así es como se podrá entender el ejercicio de este postulado, sabiendo, de antemano, que cuando se trata de educación, lo que está en juego es la perfectibilidad del ser.

En el campo de la educabilidad encontramos las reflexiones alrededor de las cuales planteamos el desarrollo de las personas como los sujetos de los aprendizajes, intentando responder los interrogantes ¿Cómo aprende? ¿Cómo madura? ¿Cuál es la relación existente entre aprendizaje y desarrollo? En otras palabras, es el campo de los procesos de desarrollo del ser humano.

Por ello, la pregunta por el tipo de hombre que se pretende formar se constituye en la piedra angular del trabajo educativo y sólo podrá ser respondida, al menos teóricamente, cuando se tenga claridad sobre qué es el hombre en cuanto humano y en cuanto entidad nuclear del proceso social, cuya dinámica sólo se entiende en la medida en que se comprendan los procesos psicológicos que median sus acciones, sin olvidar las implicaciones de su pertenencia a una cultura específica que crea, recrea y transforma y por la cual es transformado²



2 PROPUESTA PEDAGÓGICA INSTITUCIONAL. Página 23. 2003. UCPR

CONCEPCIÓN DE SOCIEDAD EN EL CONTEXTO DE LAS COMPETENCIAS

El período histórico actual está caracterizado por cambios profundos y vertiginosos, a la vez que apariencias singulares: comunicación satelital mundial, diálogos interculturales, viajes “relámpago” intercontinentales, acciones transculturales de poder global, mediatización y aculturación “norte-sur”, desigualdad y exclusión social mundial, pobreza, miseria y contaminación global, entre otras, que obnubilan la interpretación de un “nuevo orden mundial” o una “geopolítica del caos”.

En este contexto de economía, geografía y política global, uno de los papeles que cumple la educación está relacionado con el “desarrollo de las competencias para la eficiencia y las fuerzas del mercado, en donde el saber hacer que se demanda debe articularse con la tendencia de la economía mundial o globalización neoliberal.

Ese interés por un enfoque de competencias profesionales tiene la importancia de formar el capital humano que requiere la sociedad contemporánea, entendiendo por capital humano un recurso polivalente y pluriactivo, tan necesario para las

“competencia laborales”; es decir, se requiere de una escuela (básica, técnica y universitaria) que responda con “eficacia” a la demanda laboral que requiere el modelo de economía vigente, más allá de los beneficios comunitarios.

Por consiguiente, “ser competente significa desempeñarse de acuerdo con los estándares profesionales y ocupacionales para obtener un resultado específico”, (Barrón, 2000: 29), lo cual supone un fenómeno que se reduce a las destrezas y “habilidades técnico-cognitivas para el desempeño eficiente de la producción”. En este marco axiológico, la institución educativa no prepara para la vida sino que ofrece unos componentes cognitivos mínimos para ser eficiente en un determinado rol; la reificación del hombre, como lo llama Marcuse, es insalvable en esta perspectiva” (Jurado Valencia, 2002: 14-16).

En contraposición, la concepción sobre la cual las instituciones educativas no escatiman algún esfuerzo posible es hacia la formación integral del ser humano. “La competencia asociada con la educación integral y la formación de sujetos críticos, en donde el saber-hacer que se invoca ha de vincularse con los contextos socio-culturales y el sentido ético-humanístico en las deci-



siones sobre los usos del conocimiento y la cualificación de las condiciones de vida y de participación democrática de las comunidades” (Jurado Valencia, 2000: 14-16).

En esta postura semántica de la competencia, el énfasis recae sobre la formación de sujetos-ciudadanos, con pensamiento crítico y capacidad de asumir responsabilidades democráticas y construir tejidos comunitarios. Frente a la reificación humana se propende por sujetos competentes y fuertes en el debate, comprometidos en el consenso, respetuosos en el disenso y defensores de la diversidad.

A pesar de la disparidad planteada, al menos dos parecen los espacios críticos y propios de la educación aunque no sea unívoca su forma de concretarlos; el primero, la construcción de formas de convivencia en perspectiva humanística contemporánea y, el segundo, la incorporación de los grupos sociales, su movimiento y realización al interior de las sociedades del conocimiento.

Del anterior párrafo se pueden formular algunas preguntas interesantes, por ejemplo, ¿Las competencias se aprenden o se desarrollan? ¿Son genéticas las competencias? ¿Son hereditarias? ¿Es posible enseñar las competencias?

¿SE PUEDEN DESARROLLAR Y/O APRENDER LAS COMPETENCIAS? ¿SE PUEDEN ENSEÑAR LAS HABILIDADES DEL PENSAMIENTO?

La capacidad del pensamiento y el conocimiento son como la trama y la urdimbre de la competencia intelectual, y el desarrollo de cualquiera de las dos cosas en detrimento de la otra nos producirá algo muy distante de una tela de buena calidad.

Jurado Valencia, et. al.

El investigador Ignacio Abdón Montenegro Aldana (2003: 19) intenta responder hipotéticamente este conjunto de interrogantes, por medio de la siguiente argumentación. “Los seres humanos somos productos del desarrollo biológico y del aprendizaje: genética y cultura. El desarrollo biológico obedece a un programa genético producto de la evolución de la especie. Desde que nacemos y a medida que crecemos interactuamos con el ambiente, nos apropiamos de patrones culturales, incorporamos información y generamos conocimiento. ¿Cómo se articula el desarrollo biológico con el aprendizaje?, ¿Qué de lo que somos es producto del desarrollo y qué del aprendizaje?”

El desarrollo es un conjunto de transformaciones caracterizadas por diferenciación regulada, articulación



coherente, integración jerárquica y crecimiento ordenado. En tanto que el aprendizaje se puede concebir como el proceso a través del cual se adquiere conocimiento y éste evoluciona...La neurociencia ha demostrado que todo aprendizaje genera cambios en la corteza cerebral en donde se forman nuevas sinapsis, algunas se fortalecen, otras se debilitan o eliminan.

Existen suficientes razones para afirmar que el desarrollo biológico es condición imprescindible para el aprendizaje; este último es subsecuente del anterior. No obstante, entre desarrollo y aprendizaje se presenta una frontera difusa, materia de investigación. Probablemente el desarrollo transcurre y, en un determinado momento, cuando se da un umbral de maduración, se inicia el aprendizaje y ambos procesos continúan coexistiendo a lo largo de la vida.

Por lo anterior, los cambios que no son producto del desarrollo, son generados por el aprendizaje; en todo caso, las competencias son producto tanto del desarrollo como del aprendizaje.

A partir de la anterior argumentación –que de todos modos sigue siendo conjetura–, se pueden focalizar, profundizar e interpretar algunas de estas importantes ideas en relación con una serie de conceptos que se han venido desarrollando a lo largo de los dos últimos decenios en la disciplina pedagógica, como la *aprendibilidad*, la *enseñabilidad*, la *educatividad* y la *educabilidad*³

Acudiendo a la experiencia cotidiana y a algunas posturas teóricas, es conveniente formular el siguiente postulado: todo individuo posee una base genética (disposición natural, filogenia) similar por pertenecer a la especie humana; en este sentido, todas las personas poseen un potencial de aptitudes que pueden desarrollar, en distintas proporciones, para llegar a ser competentes en cualquiera de las actividades humanas, dependiendo de distintas condiciones tempo-espaciales, culturales, oportunidades sociales y motivaciones individuales (ontogenia).

En el caso de confirmarse o aceptarse la hipótesis que las habilidades

3 **La educabilidad** se sustenta en el siguiente postulado ético: todo individuo es educable a condición de que se deje conducir. Esto quiere decir que el docente hará todo lo que esté a su alcance para que el estudiante tenga éxito en sus actividades educativas. En este sentido, la educabilidad responde a la necesidad de llevar al individuo hasta su estado máximo de realización personal (modificabilidad, transformación y reestructuración). Ella implica, asimismo, una actividad donde el pedagogo debe saber conducir, reconociendo de antemano las posibles resistencias del educando (relación pedagógica). Igualmente, surge el acto de voluntad en el individuo, y es ésta, precisamente, la que va a marcar la pauta de toda acción pedagógica contemporánea. Por su naturaleza, la educabilidad intenta resolver todo fracaso en la educación del otro (apuesta educativa). El sujeto puede resistirse a toda acción educativa y convertir el logro previsto en un fracaso anticipado y es, en este sentido, a decir de P. Meirieu, como el pedagogo es aquel que puede hacer más cuando pareciera que todo hubiera fracasado.



y destrezas de los seres humanos son susceptibles de desarrollarse y potenciarse a lo largo del ciclo vital a través de las acciones intencionales, de las interacciones culturales, sociales y simbólicas, entonces, aquellas sí son educables. De este modo, la educabilidad debe concebirse como una cualidad intrínseca de la naturaleza humana.

En el proceso de desarrollo del ser humano en cuanto a habilidades y capacidades se refiere, juega un papel importante el enfoque de intensidad relacionado con los distintos niveles de potencialización alcanzados. Son, justamente estos niveles, los que se consideran competencias o niveles de competencias. Bajo esta perspectiva, las competencias podrían evaluarse y apreciarse a través de indicadores que señalen los pasos alcanzados por el individuo en un ambiente escolar o no, a lo largo de la vida.

Esta intensidad a la que se ha hecho mención en el párrafo anterior, se refiere explícitamente a la potencialidad que tiene todo ser humano y que es susceptible de realizar por la acción, la actividad, la dinámica y el interés, sólo así es posible lograr la condición de competencia, vale

decir, el ser humano no es competente *per se*, requiere para ello disponer de una mente activa y compleja, que transforme dialécticamente los conocimientos que posee a partir de nuevos conocimientos y saberes que recibe social y culturalmente. Torrado Pacheco (2000: 50) se refiere en los siguientes términos a esta cuestión: “el sujeto de las competencias puede jugar con el conocimiento, lo transforma, lo abstrae, lo deduce, lo induce, lo particulariza, lo generaliza. Puede significarlo desde varios referentes, puede utilizarlo de múltiples maneras y para múltiples fines; describir, comparar, criticar, argumentar, proponer, crear, solucionar problemas”.

Los constructos o conceptos antes mencionados como educabilidad, enseñabilidad⁴ y educatividad⁵, se empiezan a constituir en importantes esfuerzos para contribuir en el aprendizaje y desarrollo de las competencias de los sujetos y, concretamente, de los estudiantes. Es así como por medio de la enseñabilidad de las disciplinas, se va generando un ambiente de aula, de encuentro, de investigación, de aprendizaje y enseñanza en contexto y pertinencia, lo cual permite avanzar en un

4 **La enseñabilidad** se entiende como un concepto que parte de los fundamentos epistemológicos de las disciplinas, los cuales sirven de sustento pedagógico y didáctico, en función del carácter investigativo del docente, y del reconocimiento de los proyectos de vida individuales y de grupo, en la medida de los requerimientos sociales y culturales.

5 **La educatividad** está más referida a las competencias éticas, epistemológicas y pedagógicas de que dispone el docente para contribuir en el aprendizaje y desarrollo de las competencias de los estudiantes.



gradual “desvanecimiento” de los distintos obstáculos, tanto de estudiantes como de docentes; algunos de ellos son de orden epistemológico, pedagógico, curricular, comunicativo y cultural. He aquí la mayor o menor probabilidad de avanzar en el proceso de la enseñabilidad.

PIAGET, ¿UNA TEORÍA DE LA COMPETENCIA?

En los últimos tres decenios, y en el contexto de la psicología cognitiva, la teoría piagetiana sobre el desarrollo cognitivo ha sido objeto de múltiples replanteamientos que han conducido a nuevos interrogantes y modelos teóricos.

Cuando N. Chomsky introduce la idea de independencia o autonomía de la actividad lingüística en relación con otros procesos cognitivos, pone en cuestión uno de los postulados fundamentales de la teoría piagetiana: la existencia de una organización mental general, en la cual todas las actividades cognitivas, incluida la lingüística, estarían subordinadas a una lógica de funcionamiento común, y no a una lógica de funcionamiento particular de cada actividad, como puede leerse en Chomsky y en la psicología cognitiva contemporánea.

El otro punto bien conocido en el debate Chomsky-Piaget es el relacionado con el llamado estado inicial del desarrollo, y con la pregunta por la existencia de conocimiento especificado de manera innata. Podríamos afirmar que los teóricos de la psicología cognitiva, siguiendo a Chomsky, han puesto en cuestión la idea de construcción o psicogénesis, columna vertebral del planteamiento piagetiano.

Intuía Chomsky en su texto de 1965, *Aspectos de la teoría de la sintaxis*, que dicha capacidad era parcialmente innata, que todos la poseemos y no se deriva únicamente de la experiencia.

No obstante, al igual que la teoría de Chomsky, la de Piaget concibe un funcionamiento mental en el que prima una dinámica universal que se despliega por la acción de factores distintos a los contextuales. Coinciden los dos autores en proponer un sujeto ideal, cuyo funcionamiento mental se explica gracias a mecanismos internos que todos los sujetos portan y que se desarrollan con considerable independencia del contexto (Torrado Pacheco (2000: 42-43).

En una postura alejada de las de Chomsky-Piaget, apropiadas por la psicología cognitiva, en el decenio del setenta Dell Hymes teoriza des-



de la psicolingüística que: “la adquisición de una competencia tal, está alimentada por la experiencia social, las necesidades y las motivaciones, y la acción, que es a su vez una fuente renovada de motivaciones, necesidades y experiencias. Esta línea de pensamiento desarrollada por Hymes es bien cercana con los postulados de la psicología histórico-cultural, representada por Vigotsky.

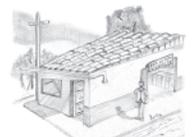
Desde otra perspectiva teórica, Crutchfield (1969) indica que “el descuido en enseñar las habilidades del pensamiento se debe a dos supuestos mal fundamentados: 1) que esas habilidades y capacidades no son susceptibles de enseñanza, y 2) que no es necesario enseñarlas”. Las competencias y habilidades de pen-

samiento de alto nivel se pueden mejorar mediante el aprendizaje por la vía de los saberes previos, el interés, la disciplina, la pasión... En este sentido, no hay ninguna prueba concluyente para suponer que esas capacidades y habilidades surjan automáticamente como resultado del desarrollo o la maduración.

De un lado, la alternativa hipotética de la imposibilidad de aprender y potenciar tanto las habilidades como las competencias estriba en el argumento de que son innatas y no están sujetas a modificación y potenciación. Este tipo de pensamiento parte del propósito educativo restringido al suministro de gran cantidad de información a los estudiantes.

De otro lado, los argumentos favorables al aprendizaje y enseñanza de las habilidades y competencias se explicitan por dos vías: a) apuesta de Pascal; b) potencial no actualizado.

a) Supóngase que es imposible elucidar si la afirmación de su aprendizaje y enseñanza es verdadera o falsa. En este caso, la equivocación sería de dos formas: creyendo que es verdadero lo que en realidad es falso o bien creyendo que falso lo que es realmente verdadero; por tanto, una de esas dos equivocaciones es preferible a la otra.



El supuesto de que se puedan aprender y enseñar, de no ser cierto, conduciría en el peor caso a unos intentos frustrados de alcanzarlo. Con el tiempo, se evidenciaría la inutilidad de la empresa, y la única pérdida sería la del esfuerzo dedicado a la misma. Pero piense que se ha rechazado el supuesto de que se pueden aprender y enseñar cuando en realidad es cierto: las consecuencias de no haber intentado enseñar una cosa que obviamente se lo merecía serían muy graves.

b) Con relación al asunto del potencial no actualizado, se parte del supuesto de que un potencial no puede desarrollarse en el vacío, pero que hay que tratar de estimular su desarrollo. Se supone además que muy pocas personas logran acercarse al desarrollo pleno del potencial que tienen. Por último, aunque se acepte que las personas se diferencian en cuanto a ese potencial, se barrunta que esas diferencias son pequeñas en relación con las diferencias en su realización. No se puede apoyar ese supuesto en la experiencia, pero si es posible hacerlo verosímil mediante otra referencia a la adquisición de las habilidades psicomotrices y competencias intelectuales.



La gente suele atribuir el logro de un desempeño virtuoso o de un nivel de alto rendimiento en la ejecu-

ción artística o en el atletismo, respectivamente a la combinación de una capacidad innata extraordinaria y de una dedicación exclusiva...lo que *no* está tan claro es si esas capacidades innatas son exclusivas de los virtuosos o si son relativamente comunes entre la mayoría de los humanos.

Es de subrayar que el tópico de las competencias continúa generando nuevas preguntas relacionadas con su aprendizaje y desarrollo, las mismas que son fuente de investigación por epígonos de teóricos como Piaget, Chomsky, Vigotsky, Hymes, entre otros. Esto se evidencia en publicaciones recientes de autores que han sido citados a lo largo del texto como Montenegro, Cárdenas, Torrado, Tobón.

En síntesis, se parte de la conjetura fuerte de que la mayoría de las personas tienen un potencial como para desarrollar unas habilidades y competencias intelectuales mucho más eficaces que las que tienen, y de que la disparidad existente entre ese potencial y la parte de él que se actualiza es por lo general tan grande que la cuestión de las diferencias de base genética es, en la mayoría de los casos, de una importancia muy secundaria.

Por todo lo anterior, es menester enfatizar en las múltiples y exigen-

tes condiciones que se requieren para avanzar por el sendero del enfoque educativo por competencias.

Continuando con este análisis, es indispensable rehacer o estructurar los currícula de las diferentes disciplinas pensando en las competencias que los estudiantes deben aprender y desarrollar. Esta labor implica realizar no una reforma curricular de corte tradicional –añadir, recortar, modificar, sustituir, reubicar y eliminar materias/asignaturas o semestres, cambiar de denominación, entre otros– sino más bien, implementar una modernización académica que articule los aspectos pedagógicos, didácticos, epistemológicos y metodológicos en todo su recorrido, organizando sistemática, interdisciplinaria y coherentemente las distintas áreas de formación, los componentes, los campos, los semestres, las asignaturas a partir de los núcleos temáticos – problemáticos y las líneas de investigación; además, considerando los énfasis, el sustento para las electivas, los seminarios, las conferencias... Luego pensar en la articulación de los medios, recursos, las técnicas, las metodologías, las estrategias y las actividades que permiten operacionalizar estos conceptos, abstracciones, ideales, hipótesis, teorías e intencionalidades realizadas en las aulas de clase y en los en-

cuentros programados o fortuitos entre los distintos agentes educativos.

Estas labores curriculares –y las no curriculares– deben ser asumidas como un reto vital de las comunidades académicas y de las instituciones en general, pues las competencias, entendidas como medios para la formación y promoción humana integral implican una nueva concepción de institución educativa. “Este tipo de institución necesita de un modelo de gestión en el cual la planeación, la ejecución y la evaluación constituyen un proceso de permanente mejoramiento, apoyado con operaciones de dirección, liderazgo y participación. Se requiere un plan de estudios que desde las áreas específicas orienten la formación integral, que supere el conocimiento fragmentado” (Montenegro, 2003: 22).

Estos cambios fundamentales requieren de personas con nuevas concepciones de la educación que se comprometan con el diseño de nuevos currícula, pues todo docente debe tener la competencia de diseñar su propio currículo y contribuir con la construcción colectiva de proyectos educativos más generales (el cambio de las instituciones es el cambio en las personas de las instituciones). Inclusive, el cambio



no se consigue por medio de un plan como es el esquema del plan de estudios, sino a través de los docentes, y este es justamente el reto de todo maestro.

En efecto, se requiere un nuevo modelo de docente que tenga las competencias básicas, disciplinares y valorativas que le permitan interactuar con cada estudiante, tener un amplio dominio de su conocimiento específico y un compromiso declarado y actuado con su quehacer, de tal forma que se halle en sintonía con los desafíos que le plantean los actuales desarrollos de la pedagogía y la didáctica a través de la enseñabilidad. Se requiere un docente con claridad histórica, que le permita vislumbrar un mundo mejor por el cual está dispuesto a invertir lo mejor de sí.

¿QUÉ SIGNIFICA EDUCAR PARA EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS?

Cuando se habla de educar para el desarrollo de las competencias, se piensa necesariamente en las acciones de los distintos estamentos que la conforman, pues todos y cada uno de ellos deben estar relacionados e intencionalmente dispuestos teleológicamente... Ahora bien, cuando se trata de evaluar el aprendizaje de los estudiantes, las preguntas que se formulan deben estar relacionadas con la manera en que ellos pueden dar cuenta de los logros y metas a alcanzar, de los propósitos establecidos y del desarrollo de sus competencias.

C. Torrado P.

Plantearse interrogantes esenciales en el campo educativo, preguntas éticas que remiten al por qué y al para qué educar, motivados a resignificar las prácticas educativas y a modificarlas en torno a este planteamiento: ¿Qué significa educar para el desarrollo de las competencias? De este modo, se concretan algunas ideas que van en dirección al cumplimiento de esta cuestión.

1. Construir un modelo curricular por competencias, más allá de un ejercicio técnico... significa el compromiso con un reto superior: transformar la institución educativa para entrar en discusión por el tipo de sociedad y ser humano que queremos formar.
2. Se requiere reflexionar y reorientar muchas de las prácticas de enseñanza y revisar cuidadosamente la selección y organización de los contenidos y actividades curriculares.
3. Asumir el propósito de formar personas competentes, en el sentido que hemos analizado, no puede hacerse desde la imposición y la transmisión unilateral del conocimiento ...
4. Construir en el aula un ambiente que fomente la reflexión y la elaboración participativa de los co-



nocimientos, superando la clásica exposición magistral y el aprendizaje memorístico tan habituales en nuestras instituciones escolares.

5. Abrir espacios de lectura, interpretación, experimentación y debate, donde se profundice en los temas y éstos sean resignificados no sólo a nivel individual sino a nivel grupal.
6. Modificar el carácter acabado de los contenidos que circulan en clase, que más que una apropiación del mundo o un saber acerca de algo, se convierte en una verdad inmodificable a repetir.
7. Construir una escuela que conciba al sujeto como un agente activo en su propia formación, además de verlo como un ser humano que se despliega como tal en todas las actividades incluida la académica y que no se desprende de lo que es, de su historia, sus quejas y sus malestares en el trabajo intelectual.
8. Un currículo por competencias que contribuya en la formación de un sujeto con visión global e integral, autoconcepto y concepción de su rol histórico, sensibilizado por la problemática del entorno, más allá de la escuela.

EL CONCEPTO DE EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS

El proceso de aprendizaje siempre estará condicionado por la manera de evaluar... ¿existe acaso otra forma diferente de comprobar dicho proceso sino es a través de la evaluación? El problema estriba que en la actualidad se está evaluando generalizadamente desde el enfoque por competencias, mientras que en la formación de dicho proceso educativo aún prevalecen los modelos del enfoque pretérito.

Nahum Montt

Se presentan las siguientes líneas de reflexión en un sentido conjetural, por considerarlo de mucha dificultad, toda vez que el compromiso que enfrenta un docente, programa o institución de evaluar a un ser humano es supremamente complejo. Para ello, se retoma una conceptualización de Torrado P. (1998: 31-54) en torno a las competencias, así: “Puede entenderse la competencia como un conocimiento que se manifiesta en un saber hacer o actuación frente a tareas que plantean exigencias específicas; es decir, el saber hacer en contexto. Esta competencia supone conocimientos, saberes y habilidades como un valor agregado –sinergia– de las interacciones que se establecen entre el individuo y determinadas situaciones. Tales interacciones se desarrollan en un escenario tanto



individual como social – cultural –, pues es la sociedad la que demanda, da sentido y legitima las competencias esperadas⁶. Cuando se interpreta esta postura conceptual, se acude, a su vez, a otros conceptos como son el de la metacognición⁶ y el del cambio conceptual⁷.

El intento por penetrar la complejidad de la evaluación, y más precisamente la evaluación por competencias, requiere un acercamiento al enfoque de evaluación de competencias por áreas y niveles. Efectivamente, todos los seres humanos y concretamente los estudiantes no se desarrollan linealmente y al mismo ritmo; vale decir, todas y cada una de las dimensiones del ser humano tienen sus propios procesos de desarrollo. Lo mismo ocurre con el aprendizaje. Cada quien tiene sus propios intereses, saberes previos e historia de vida en contextos particulares, lo que permite que unos conocimientos y aprendizajes sean más inmediatos que otros; por ende, el acto educativo deviene en una cuestión compleja en sí.

Ahora bien, se parte del supuesto que todo ser humano por el hecho de pertenecer a la especie (o raza humana) posee aptitudes que le son comunes a todos (dotaciones genéticas); desde esta concepción, potencialmente todas las personas pueden llegar a ser competentes teóricamente en cualquiera de las actividades humanas.

Si bien es cierto que este potencial existe, no se desarrolla en todos los seres humanos de la misma manera ni a los mismos ritmos ni en las mismas proporciones; algunos desarrollan unos potenciales más que otros, esos potenciales humanos desarrollados se conocen como competencias en los terrenos laboral y educativo, principalmente: la competencia para expresarse por escrito, para hacerlo en forma oral, para tocar un instrumento, para el canto, la poesía, la natación, el baile, la interacción con otro, con otros y con lo otro.

De esta manera, si se continúa pensando que las potencialidades humanas son susceptibles de mejorar y desarrollar hacia la perfección



6 Este concepto abarca al menos tres dimensiones: una tiene que ver con el conocimiento estable y consciente que las personas tienen acerca de la cognición, acerca de ellos mismos como aprendices y solucionadores de problemas, acerca de los recursos que ellos tienen disponibles (de lo que ellos disponen) y acerca de la estructura del conocimiento en los dominios en los cuales ellos trabajan. Otra se centra en la autorregulación, el monitoreo y la orquestación por parte de los estudiantes de sus propias destrezas cognitivas. Una dimensión adicional corta a través a las dos anteriores, teniendo que ver con la habilidad para reflexionar tanto sobre su conocimiento como sobre sus procesos de manejo de este conocimiento.

7 Este concepto se ubica en el campo de la didáctica. Para desarrollar este ambiente de aprendizaje, que implica aprendizaje significativo y comunicabilidad, se requiere mayor reflexión epistemológica de las disciplinas, pues el conocimiento científico -conceptual- no se agota con la didáctica; va más allá de lo meramente cognitivo.

—de manera asintótica— en el decurso de la vida con el sustento de las condiciones y premisas intencionadas para cada caso, entonces, es posible creer que las habilidades y destrezas son educables (educabilidad). Desde esta perspectiva se puede colegir que la educabilidad es una condición que nace con cada ser.

En este orden de ideas, se puede percibir, en primer lugar, el entronque del desarrollo de las habilidades y destrezas hacia los niveles de competencias o las competencias propiamente dichas, a través de un encadenamiento de procesos o fases que van discurriendo dialécticamente. “Las competencias podrían entenderse como indicadores de los pasos por los cuales un ser humano atraviesa en su camino educativo y la evaluación de competencias tendría que ver directamente con el establecimiento y la caracterización de dichos pasos a lo largo de la vida del estudiante” (Cárdenas Salgado, 2001: 35-45)⁸.

En segundo lugar, la existencia de niveles de competencias supone la presencia de diferencias en el desempeño, atribuibles tanto al desa-

rollo cognitivo como al efecto del aprendizaje escolar. “La diferencia entre niveles refleja la capacidad de resolver problemas más complejos, y en especial, un uso más reflexivo de la competencia” (Díaz Monroy, 2000: 219-220).

Díaz Villa expone claramente el procedimiento que se debe llevar a cabo para evaluar las competencias de las personas, específicamente, los estudiantes. “La evaluación se refiere a la determinación de la forma y la cantidad de evidencias de desempeño a ser recolectadas para poder juzgar si un individuo es competente o no. La recolección de las evidencias necesarias para establecer la competencia puede acudir a diferentes métodos como: evidencia de desempeño por observación, evidencia con ejercicios simulados, evidencia obtenida a través de encuestas, evidencia obtenida a través de pruebas escritas, evidencia de informes sobre logros anteriores... A las evidencias de desempeño que van acumulando los evaluados se deben asociar las calificaciones, las cuales se acumulan en un registro. De este modo, cada uno sabrá qué calificaciones tiene asignadas a las unidades de competencias” (Díaz Villada, 2001: 7).

8 Cárdenas Salgado retoma la idea de desarrollo de las competencias a través de las acciones del ser humano a lo largo de su vida, de MORENO BAYARDO, María Guadalupe, en su texto “El desarrollo de habilidades como objetivo educativo. Una aproximación conceptual”. Revista educar. Julio- septiembre de 1998.

“El desarrollo de habilidades como objetivo educativo. Una aproximación conceptual”. Revista educar. Julio- septiembre de 1998.

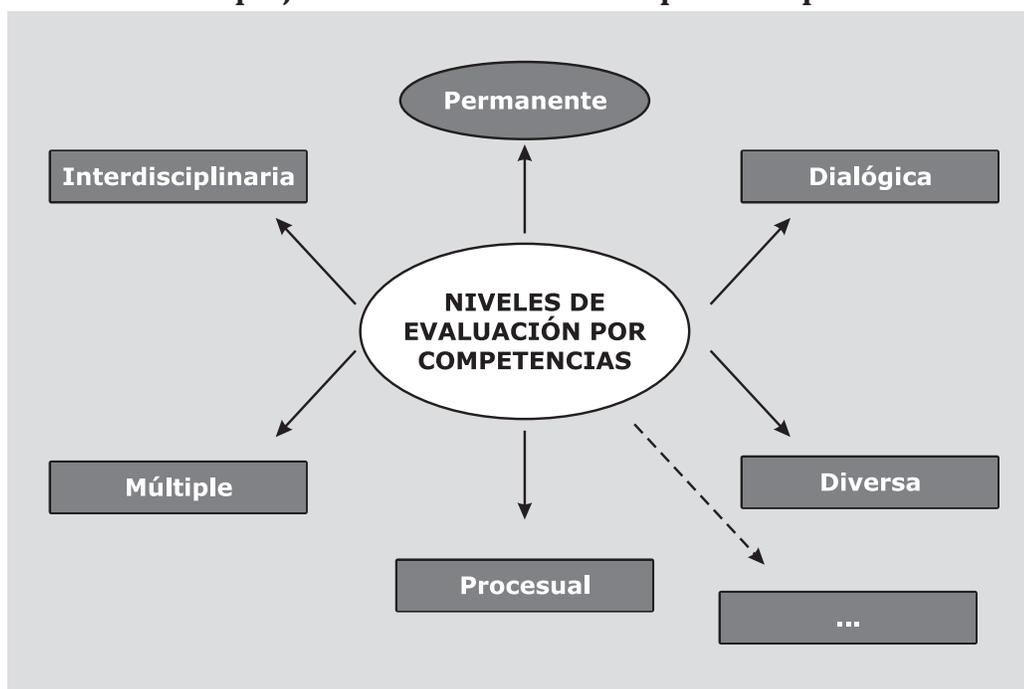


En general, los métodos de evaluación que se pueden emplear cuando se desea apreciar o valorar el desarrollo y aprendizaje por niveles de competencias de los estudiantes, son: la observación de desempeño, las pruebas de habilidad, ejercicios de simulación, realización de un proyecto, preguntas orales, exámenes escritos, escritura de ensayos, cuestionarios de alternativas, presentaciones públicas, diseño de proyectos, entre otros.

Finalmente, es posible avanzar por el camino de la evaluación por competencias, asumiendo éstas como pretexto para diseñar y ejecutar planes curriculares de las disciplinas, tanto las explicitadas en los planes

de estudio como aquellas que permanecen ocultas en la formalización de los programas. En este terreno, dicha evaluación debe concebirse como una oportunidad de aprendizaje, como actividad amplia, permanente, dialógica, diversa, interdisciplinaria, múltiple y procesual, que privilegie las interpretaciones de los procesos sobre los datos numéricos, que comprende las particularidades del desarrollo y el aprendizaje de los estudiantes visto individual y colectivamente; que establece contratos didácticos y refuerza los niveles de autonomía, responsabilidad y ética a través de la coevaluación, la atutoevaluación y la autorregulación (autotelia).

Figura N° 1
La Complejidad de la Evaluación por Competencias



Elaborado por: Gil Ospina. UCPR (2006).

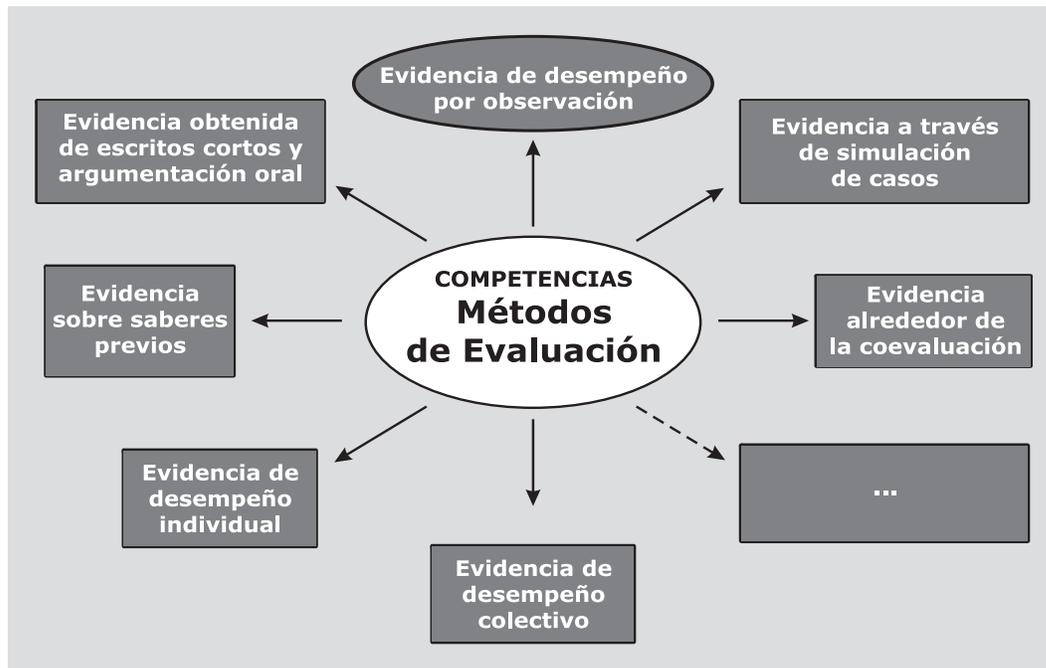


En la figura N° 1 se aprecian los múltiples procesos que implica evaluar por competencias. Todos y cada uno de ellos deben llevarse a cabo con el criterio de la complementariedad. Para ello se requiere tener presente, como faro iluminador, la competencia dada, de la cual se derivan los respectivos logros, indicadores de logro y niveles de competencia. Ellos son concebidos como incluyentes, exhaustivos, relacionales; sin embargo, no requieren, necesariamente, una jerarquía cronológica, aunque si pueden hacerse ponderaciones de acuerdo a los campos disciplinares, rigor de

actuación, escenarios y contextos, grados de aprendizaje y propósitos de formación.

En general, evaluar por competencias implica la realización de una actividad concertada y conveniente, la cual se va incorporando en el quehacer de los agentes educativos como un nuevo ethos o cultura evaluativa; mediante la evaluación por competencias es posible identificar qué sabe hacer cada sujeto con su saber, para tomar acciones “*racionales*”, pertinentes, idóneas, y responsables tendientes al logro de sus ideales más nobles.

Figura N° 2
Diversos métodos y técnicas evaluativas



Elaborado por: Gil Ospina. UCPR (2006). Fuente: Díaz Villada, 2001: 7



La figura N° 2 permite observar la diversidad de recursos evaluativos que la mente creativa de las instituciones (y los docentes) pueden aplicar para cumplir con ética y responsabilidad los postulados y principios axiales de la educación: contribuir a formar ciudadanos autónomos, críticos, libres y transformadores de su propia realidad.

Se puede apreciar el privilegio de los momentos individuales como los colectivos, tanto las valoraciones verbales como las escritas, los niveles de competencias proactivas y propositivas demostrados en los ejercicios de simulación, el interés dedicado en la los procesos de coevaluación, la metacognición evidenciada en la resolución de problemas nuevos y casuales, entre otros... Esta complejidad es, precisamente, el reflejo de la labor educativa del ser humano, complejo por naturaleza.

CONCLUSIONES

El artículo aborda el análisis de las competencias, a partir de la presunción en favor de su aprendizaje y enseñanza en el contexto de la escuela.

Se establecen las concepciones de ser humano, sociedad y educación que requiere el reto de educar para el desarrollo de las competencias.

Apoyado en algunas evidencias empíricas, se afirma que, efectivamente, las competencias tienen un componente genético secundario, es decir, que sí es posible aprender y enseñar las competencias por niveles de profundización. En este sentido, todo ser humano, más allá de disponer de ciertas dotaciones genéticas propias de la especie, puede desarrollar su potencial de creatividad, pensamiento, enfrentar y solucionar problemas, situaciones nuevas e inesperadas...

Se han referenciado en el artículo algunas teorías que tratan de explicar el aprendizaje, enseñanza y desarrollo de las competencias desde la psicología cognitiva, la psicolingüística y la psicología histórico-cultural, e investigadores como Chomsky, Piaget y vigotsky, considerados como los artífices y más descollantes científicos en este campo.

Además, se hace mención a un avance de investigación efectuado por el científico social Montenegro Aldana, alrededor de las siguientes preguntas ¿Cómo se articula el desarrollo biológico con el aprendizaje? ¿Qué de lo que somos es producto del desarrollo y qué del aprendizaje? Algunos resultados previos que arroja su estudio concluye con la afirmación: “en todo caso, las competencias son producto tanto del desarrollo como del aprendizaje”.



Otro teórico de las habilidades, destrezas, capacidades y competencias como M. Crutchfield, concluye en sus estudios con la certeza que la mayoría de las personas tienen un potencial (competencias) para desarrollar a través del aprendizaje y las actuaciones en los contextos socioculturales; por tanto, la disparidad existente entre ese potencial y la parte de él que se actualiza es por lo general tan grande que la cuestión de las diferencias de base genética es, en la mayoría de los casos, de una importancia muy secundaria.

Con relación a la evaluación y la evaluación por competencias, se debe reconocer que es un proceso complejo, diverso y multirrelacional que demanda profundo conocimiento didáctico y pedagógico de los docentes, en una palabra, la mejor educatividad; de los estudiantes se requiere disciplina y pasión por el aprendizaje en dirección a la autonomía y la libertad plena; de las instituciones el total compromiso por la formación integral de los estudiantes para responder a la sociedad con ciudadanos éticos, responsables y creativos.



BIBLIOGRAFÍA

BARRÓN, F. (2000). Citado PARIAT, Marcel. Revista Investigación y Desarrollo. Vol. 10, N° 1. Páginas 54-75, 2002.

BOGOYA M., Daniel et. al. Competencia y Evaluación. Página 5. Universidad Nacional de Colombia. 2002.

CÁRDENAS SALGADO, Fidel Antonio. El análisis situacional como escenario de evaluación y desarrollo de competencias en el aula. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. 2001.

CRUTCHFIELD, W. (1969). Citado por.... El Desafío de Enseñar a Pensar. Perspectivas sobre el pensamiento. Capítulo 3, páginas 79-81.

DÍAZ MONROY, Luis Guillermo. Una mirada desde la estadística sobre la evaluación de competencias básicas. En: Competencias y Proyecto Pedagógico. Universidad Nacional de Colombia, páginas 219-220. Bogotá. 2000.

DÍAZ VILLADA, Mario. Evaluación de competencias. En: Documento Competencias. Revista Universidad de San Buenaventura. Página 7. Cali. 2001.

JURADO VALENCIA, Fabio. El doble sentido del concepto competencia. Enfoque. Universidad Nacional de Colombia. Revista MAGISTERIO No 1, Febrero – Marzo, 2002. Páginas 14-16. Bogotá.

MONTENEGRO ALDANA, Abdón. ¿Son las competencias el nuevo enfoque que la educación requiere? Universidad Nacional de Colombia. Tema Central. Revista MAGISTERIO No 1, Febrero - Marzo. 2002. Páginas 17 – 22. Bogotá.

MONTT, Naum. Un espejismo proteico llamado competencias. El abismo entre el concepto de competencias y su aplicación evaluativa. En: Reflexiones pedagógicas. Santillana siglo XXI. Bogotá 2002



MORENO BAYARDO, María Guadalupe. El desarrollo de habilidades como objetivo educativo. Una aproximación conceptual. Revista educar. Julio-septiembre de 1998. Citado por Fidel A. Cárdenas S. En: El análisis situacional como escenario de evaluación y desarrollo de competencias en el aula. Páginas 1-8. Bogotá. 2001.

PARIAT, Marcel. Revista Investigación y Desarrollo. Vol. 10, N° 1. Pp. 54-75, 2002.

PROPUESTA PEDAGÓGICA INSTITUCIONAL. Página 23. 2003. UCPR

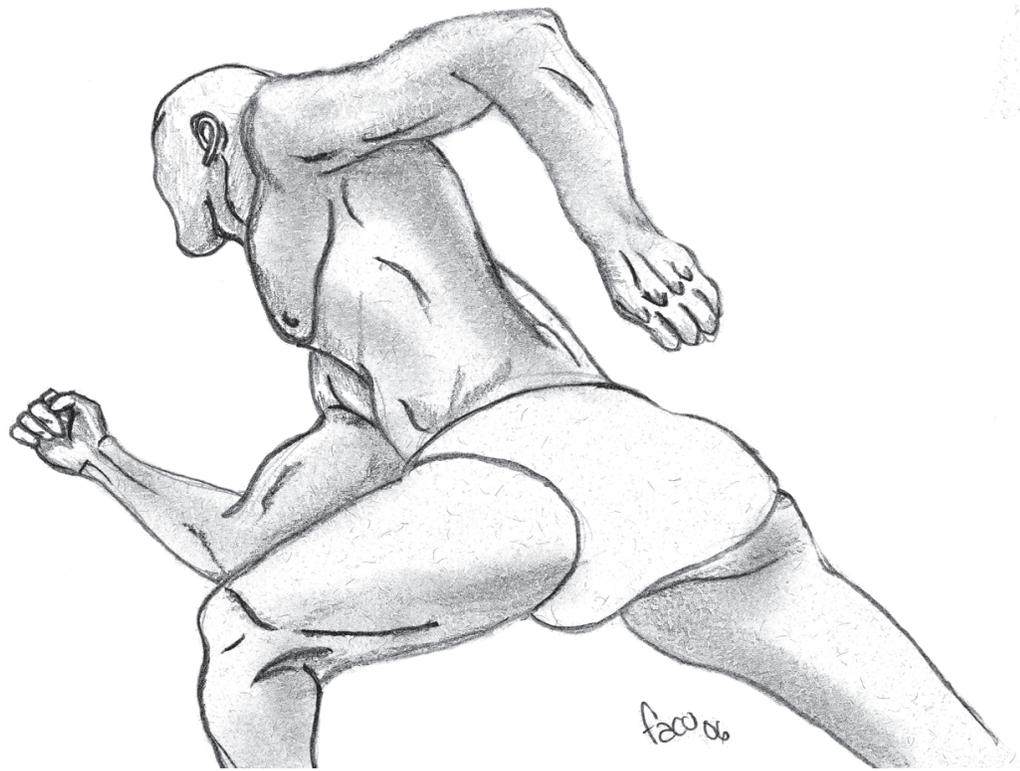
TORRADO P., M. Cristina (1998). Citado por Luis Guillermo Díaz M. En: Una mirada desde la estadística sobre la evaluación de competencias básicas. Competencias y Proyecto Pedagógico. Universidad Nacional, páginas 219. Bogotá. 2000.

_____ Educar para el Desarrollo de las Competencias: una propuesta para reflexionar. En BEDOYA, Daniel y otros: Competencia y proyecto pedagógico. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá 2000.

ZAMBRANO L., Armando. Los hilos de la palabra: Pedagogía y Didáctica. Nueva Biblioteca Pedagógica. Cali, Colombia. 2002.

_____ Pedagogía, Educabilidad y Formación de Docentes. Nueva Biblioteca Pedagógica. 2ª edición. Cali, Colombia. 2001.





Y SE CREARON LAS REDES ACADÉMICAS DE ALTA VELOCIDAD... Y VIERON QUE ERA BUENO

Dago Hernando Bedoya Ortiz*
Luis Alejandro Flétscher Bocanegra**

*"No faltó quien lo considerara víctima de algún extraño sortilegio.
Pero hasta los más convencidos de su locura abandonaron trabajo
y familias para seguirlo, cuando se echó al hombro sus herramientas de desmontar,
y pidió el concurso de todos para abrir una trocha
que pusiera a Macondo en contacto con los grandes inventos"
Gabriel García Márquez. - Cien años de Soledad.*

SÍNTESIS

El desarrollo de las comunicaciones ha permitido generar una nueva dinámica en la colaboración e intercambio de la información, tanto para organizaciones de tipo comercial como académicas. Es así como desde hace algunos años las Universidades y centros de investigación han descubierto un enorme potencial de trabajo en torno a las Redes de Computadores, ya que éstas les facilitan el acceso colaborativo a recursos que por distintas razones en otras oportunidades no se tendrían disponibles. De esta forma, el presente artículo presenta la evolución, constitución y finalidad de las denominadas Redes Académicas de Alta Velocidad, buscando abrir un espacio de reflexión frente a este nuevo panorama y dar a conocer sus oportunidades y potencialidad.

DESCRIPTORES: Redes de Computadores, Redes de Alta Velocidad, Redes de Próxima Generación, Nuevas Tecnologías.

ABSTRACT

Mass media developing has allowed generating a new dynamic when it comes to information collaboration and interchange. Not only for commercial organizations but also for academic ones. That is why since ages ago, Universities and investigation centers have discovered huge working potential surrounding computer webs, which makes an easier collaborative access to those resources that would not be possible in other circumstances at not any reason. This way, the present article presents the evolution, research and target of the High Velocity Academic Networks, expecting to generate a space of analysis and discussion about their opportunities and potentials.

DESCRIPTORS: Computers Networks, High Velocity Network, Next Generation Networks, New Technologies.

DEFINICIÓN DE RED ACADÉMICA DE ALTA VELOCIDAD

Por definición, una red es un conjunto de nodos interconectados (Castells, 2001, 15), de esta manera, una Red Académica de Alta Veloci-

dad (RAAV), es una red conformada por un conjunto de instituciones que deciden interconectarse a través de enlaces de comunicación

* Ingeniero de sistemas. Decano Facultad de Ciencias Básicas e Ingenierías de la UCPR. Dirección Autor: dago@ucpr.edu.co
** Ingeniero en Electrónica y Telecomunicaciones. Profesor Facultad de Ciencias Básicas e Ingenierías UCPR. Dirección Autor : luisf@ucpr.edu.co

Recepción del Artículo: 10 de Agosto de 2006. Aceptación del Artículo por el Comité Editorial: 30 de Agosto de 2006



de gran capacidad de transmisión, los cuales les permiten enviar y recibir información con altas tasas de transferencia de datos, buscando de esta forma generar un entorno de colaboración guiado por un interés de desarrollo científico, académico e investigativo.

De igual forma las Redes Académicas de Alta Velocidad ponen al servicio de sus integrantes una serie de aplicaciones informáticas avanzadas y hardware especializado que facilitan los procesos de colaboración e investigación, teniendo entre ellas la videoconferencia, el manejo de bases de datos especializadas, la transmisión de voz sobre Internet, los grids y cluster¹ para procesamiento complejo, telescopios, laboratorios, supercomputadores, cámaras, Sistemas de Información Geográficos (SIGs), dispositivos biomédicos, entre otros; que sirven para múltiples aplicaciones utilizadas en la docencia, la investigación y la proyección social, transversales a todas las áreas de conocimiento.

Este concepto nace en la década de los 60's con la creación de la red Arpanet, la cual posteriormente evolucionaría a la Internet de nuestros días. Arpanet tenía como finalidad permitir que las principales ins-

tituciones educativas, gubernamentales y de investigación de los Estados Unidos compartieran información orientada al desarrollo científico y tecnológico del país, de una forma segura y sin depender de los medios convencionales que hasta entonces se utilizaban. Es así como en la actualidad las redes académicas de alta velocidad están buscando retomar la filosofía original de Arpanet, presentándose en el mundo diversos proyectos encaminados al desarrollo de redes académicas y de investigación, que se desligan del carácter comercial que ha tomado Internet y permiten generar verdaderos procesos de cambio y avance a nivel científico y tecnológico.

Entre las redes académicas y de investigación que existen en la actualidad se destacan Internet2, Geant, Clara y Alice entre otras (Ver enlaces en el apartado *Redes Académicas Internacionales*); estando cada una de ellas caracterizada por poseer conexiones entre nodos (entendiendo un nodo como cada una de las instituciones a interconectar) a altas velocidades, que inician con enlaces de 10 Mbps llegando algunas a poseer conexiones superiores a los 10 Gbps, velocidades que siguen creciendo año tras año, con el único fin de permitir que centros de



¹ *Cluster*. Conjunto de equipos informáticos interconectados entre sí con el fin de compartir sus capacidades de procesamiento y funcionar como una sola máquina

investigación, universidades y empresas interesadas en el desarrollo de la ciencia y la tecnología intercambien información dentro de un ambiente colaborativo y teniendo como principal pilar la investigación.

INEVITABLE HABLAR DE LOS PRINCIPIOS DE INTERNET

INTERNET es el acrónimo de **INTER**connected **NET**works (conexión de redes) y se define como una conexión de redes con recursos compartidos, por lo tanto literalmente INTERNET es una red de redes, la cual permite que cualquier usuario dentro de una red pueda conectarse a cualquier sitio en cualquier parte del mundo sin moverse del lugar de trabajo, sin límites de tiempo o distancia y con la posibilidad de tener acceso a todo tipo de información. "Las especiales características de Internet vierten sobre ella la sospecha de una contribución al caos. La desaparición de las jerarquías aparentes en la red y la autonomía de su crecimiento tienden a depositar no pocas decisiones en los usuarios" (Cebrian,1998,184).

Sin embargo, pese al gran potencial de la red de redes se han develado

algunos problemas que han llevado a desarrollar redes paralelas, algunos de estos problemas son:

- En INTERNET no hay ningún tipo de restricción para la publicación de información y esta red no tiene un control explícito, su función original de convertirse en soporte del desarrollo científico de los países se ha desvirtuado, máxime cuando limitar sus contenidos es casi imposible por su carácter de red mundial y la existencia de diferencias en los ambientes regulatorios de las naciones es muy marcada.
- Aunque los dispositivos encargados de la comunicación e interconexión de las redes han avanzado paralelo a su desarrollo, la estructura de Internet no fue diseñada pensando en el auge y la cantidad de usuarios presentes en la actualidad, provocando que se generen retardos en el transporte de la información y no se alcancen las velocidades necesarias para que muchas aplicaciones de carácter académico o investigativo funcionen apropiadamente.
- Otro factor a mencionar es el relacionado con la cantidad de información que ahora contiene Internet lo cual hace muy difícil la localización de documentos de interés académico, sumándole a esto que cualquiera puede publi-



car información, lo que conlleva a dudas en cuanto a la veracidad y profundidad de los contenidos que circulan en este ambiente.

- De igual forma la penetración de sitios comerciales ha invadido la red de material no académico, saturándola de información de poco interés para quienes se dedican a labores investigativas, siendo por lo tanto necesario en la actualidad desarrollar en los estudiantes competencias enfocadas al manejo de la información contenida en ella, de tal forma que garantice que los datos encontrados sirvan efectivamente para responder a las labores investigativas y científicas designadas.

A pesar de estos inconvenientes es innegable que la presencia de INTERNET y su desarrollo han fomentado una revolución en el campo de la informática y las comunicaciones, sin contar con que se convirtió en la plataforma de convergencia por excelencia, donde se pueden encontrar todo tipo de servicios en un mismo ambiente, así como permitir que los datos lleguen a su destino de una manera más eficiente y rápida que cualquier otro medio convencional utilizado hasta el momento, impactando a la sociedad y por ende al mundo académico.



Por estas razones, resulta muy difícil abordar una discusión sobre las RAAV sin dar un vistazo a la evolución que ha tenido INTERNET, remontándonos por lo tanto al año de 1969 donde aparece ARPANET, proyecto desarrollado por el Ministerio de Defensa de los Estados Unidos, como una alternativa de comunicación enfocada a la investigación de conmutación de paquetes y una solución a la creciente necesidad de una infraestructura de operación global y completa que subsistiera de forma independiente, si se llegase a presentar un colapso en las comunicaciones debido a la guerra.

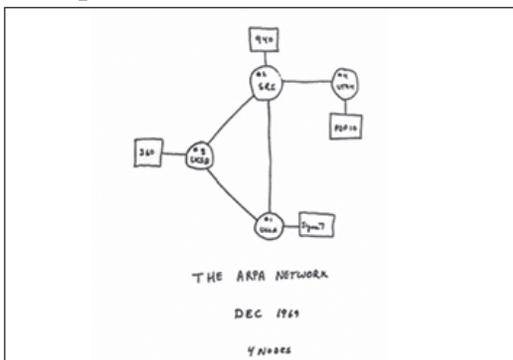
ARPANET es considerada como el predecesor de INTERNET y fue creada por la agencia Advanced Research Projects Agency (ARPA). Esta agencia hacía parte del Departamento de Defensa de los Estados Unidos y estaba dedicada a asegurar el liderazgo de los Estados Unidos en ciencia y tecnología con aplicaciones militares. En la figura 1 se puede observar el diseño inicial de ARPANET, constituida por un nodo único en la UCLA (University of California, Los Angeles) y compuesta de un único servidor llamado Sigma.

Figura 1. Diseño inicial de Arpanet



ARPANET fue creada para comunicar diferentes sitios en caso de un ataque nuclear y sus usuarios pertenecían a un selecto grupo de profesionales de la computación, científicos e ingenieros. Una vez entró en operación estaba conectada a las computadoras del instituto de investigación de Stanford, a las Universidades de California en Santa Bárbara y los Ángeles y a la Universidad de Utah, (Figura 2). Proceso que poco a poco permitió que otras instituciones educativas y de investigación se unieran a la red, facilitando compartir información a lo largo de todo el país.

Figura 2. Arpanet uniendo sus primeros cuatro nodos



2 Tomado de <http://www.internetworldstats.com/>

Como se mencionó anteriormente la creación de Arpanet surgió a raíz del interrogante planteado por el Departamento de Defensa de los Estados Unidos durante la guerra fría, respecto a *¿cómo podrían las autoridades de los Estados Unidos comunicarse eficazmente después de una guerra nuclear?* dando como resultado la creación de la primera red de computadores académica del mundo. Para su implementación se convino diseñar un protocolo de comunicación llamado NCP, "Network Control Protocol", que sería la base del crecimiento de esta red, y se llegaron a unos acuerdos conceptuales, entre ellos el que "no tuviera una autoridad central" y que llegado el caso de colapsar parte de ella, el resto debería funcionar sin inconveniente, es decir, cada nodo debería ser igual y podría generar, enviar y transmitir información. Con el tiempo el protocolo NCP evolucionó al protocolo TCP/IP ("Transmission Control Protocol"/"Internet protocol") manejado en nuestros días.

Gracias a este protocolo y a estos acuerdos conceptuales, se logró que poco a poco otras redes y equipos en todo el mundo se fuesen conectando a esta infraestructura inicial, formando una red global. Arpanet como concepto desaparece en 1989, dando paso a lo que hoy en día conocemos como INTERNET. La Tabla 1² presenta el estado actual de usuarios de INTERNET en el mundo, discriminado por regiones.



Tabla 1. Usuarios de Internet
ESTADÍSTICAS MUNDIALES DEL INTERNET Y DE POBLACIÓN

Regiones	Población (2006 Est.)	% Población Mundial	Usuarios, dato más reciente	% Población (Penetración)	% Uso Mundial (2000-2005)	Crecimiento
África	915,210,928	14.1 %	22,737,500	2.5 %	2.2 %	403.7 %
Asia	3,667,774,066	56.4 %	364,270,713	9.9 %	35.7 %	218.7 %
Europa	807,289,020	12.4 %	290,121,957	35.9 %	28.5 %	176.1 %
Oriente Medio	190,084,161	2.9 %	18,203,500	9.6 %	1.8 %	454.2 %
Norte América	331,473,276	5.1 %	225,801,428	68.1 %	22.2 %	108.9 %
Latinoamérica / Caribe	553,908,632	8.5 %	79,033,597	14.3 %	7.8 %	337.4 %
Oceania / Australia	33,956,977	0.5 %	17,690,762	52.9 %	1.8 %	132.2 %
TOTAL MUNDIAL	6,499,697,060	100.0 %	1,018,057,389	15.7 %	100.0 %	182.0 %

REDES ACADÉMICAS INTERNACIONALES

A raíz de la dinámica vivida por INTERNET, a lo largo del mundo se desarrollaron diversos proyectos encaminados a la constitución de Redes Académicas que permitieran establecer un verdadero mecanismo de colaboración científica y tecnológica, libre del acoso comercial predominante en la actualidad, llegando a tener hoy en día organizaciones continentales y mundiales que se encargan de permi-

tir que las redes académicas nacionales puedan establecer conexión con sus correspondientes del resto del planeta.

Para lograr este objetivo de trabajo conjunto, las diferentes Redes Regionales establecen consorcios que permiten su interconexión a través de enlaces interoceánicos de muy alta velocidad (de orden superior a los 10 Gbps) alcanzando de esta forma un verdadero entorno de cooperación global, tal y como se observa en la gráfica:

Figura 3. Interconexión mundial de Redes Académicas



Desde el punto de vista académico, la colaboración científica e investigativa se desarrolla mediante la implementación de proyectos conjuntos que son soportados por las facilidades de la Red, así como mediante la posibilidad de acceder a información, profesionales especializados o recursos tecnológicos que no posee una institución pero que están disponibles a través de otro de los miembros de la RAAV. De esta forma, en la actualidad es posible encontrar aplicaciones y servicios tales como:

- Video-conferencia de alta velocidad.
- Telemedicina.
- Computación a gran escala con procesos de bases de datos en múltiples sitios.
- Modelos en tiempo real basados en sensores.
- Acceso a recursos remotos, como telescopios o microscopios.
- Transmisión de imágenes de alta resolución.
- Laboratorios virtuales.
- Bibliotecas digitales.

El impacto ha sido tan grande, que en la actualidad se cuenta con más de 6500 instituciones académicas y científicas interconectados alrededor del mundo, permitiendo que docentes, estudiantes y cerca de 30 millones de investigadores estén en capacidad de desarrollar proyectos

colaborativos y generar aplicaciones de tipo científico, tecnológico y social. Dentro de los principales casos de éxito de aplicaciones y servicios ejecutándose actualmente se tienen:

- **Telemedicina.** En el estado de Espírito Santo (Brasil), se ha desplegado un sistema de telemedicina soportado en enlaces de alta velocidad que permiten el envío de imágenes diagnósticas e información de los pacientes residentes en las provincias, hasta el hospital Universitario de Victoria (Capital del estado), donde son valoradas por los especialistas que emiten su concepto y toman las decisiones respectivas, evitando desplazamientos innecesarios y trasladando los recursos disponibles hasta las comunidades más necesitadas.
- **Artes y humanidades.** La Universidad de Stanford transmite en vivo sonido con calidad de CD, de tal forma que los conciertos, las clases de música y los ensayos se pueden disfrutar y evaluar de forma remota, garantizando que lo escuchado mantiene fidelidad respecto a la producción original.
- **Astronomía.** Los principales observatorios Americanos se encuentran interconectados mediante la red Internet 2, permitiendo que sus científicos puedan acceder en tiempo real a los estu-



dios y observaciones del Universo realizados por sus colegas.

- **Aprendizaje electrónico.** El proyecto "Cibernarium, entornos pedagógicos para la divulgación y capacitación digital" (<http://www.alis-cibernarium.org>), permite establecer entornos de aprendizaje virtuales soportados en las tecnologías de la información y las telecomunicaciones.
- **Proyecto Atlas.** Mi Lugar: Atlas de la Diversidad. Este proyecto propone hacer un retrato de la diversidad cultural de los países latinos, construido conjuntamente a partir de las vivencias y la descripción personal de los estudiantes, que caracterizan su experiencia acerca del entorno más próximo (<http://www.atlasdeladiversidad.net>)

De esta forma, entre las principales Redes Académicas de ámbito Internacional están:

Tabla 2. Redes Académicas de Orden Mundial

RED		REGION
Internet 2 http://www.internet2.edu		Estados unidos
CANARIE http://www.canarie.ca		Canadá
DANTE http://www.dante.net		Inglaterra
APAN http://www.apan.net		Asia y el Pacífico
GEANT - GEANT 2 http://www.geant.net http://www.geant2.net	 	Europa
ALICE http://www.alice.net		Latinoamérica Europa
CLARA http://www.redclara.net		Latinoamérica



INTERNET 2

Internet2 es un proyecto que agrupa un gran número de universidades y centros de Investigación a nivel mundial con el objetivo principal de promover las tecnologías de redes de alta velocidad, que contribuyan al desarrollo de las aplicaciones con alta demanda de recursos tecnológicos, requeridas por el sector académico, científico y tecnológico en el ámbito de la cooperación nacional e internacional. El eje de Internet2 es un consorcio formado por aproximadamente 200 universidades de Estados Unidos con apoyo del gobierno y algunas de las empresas líderes del sector informático y de telecomunicaciones (IBM, Intel Corporation, Cisco Systems, AT&T, Microsoft, Juniper

Networks, Lucent Technologies, Qwest Communications, Sun Microsystems, entre otras). A este eje se le han ido incorporado universidades y organizaciones no gubernamentales relacionadas con el trabajo de redes, al igual que corporaciones interesadas en participar en el proyecto.

Internet2 es administrada por la University Corporation for Advanced Network Development (UCAID) y, entre otras características, opera sobre una de las redes de mayor velocidad en el mundo denominada Abilene que puede alcanzar 2,4 Gigabits por segundo, con un reciente incremento en su velocidad a 10 Gigabits por segundo, tal y como se observa en la figura siguiente:

Figura 4. Arquitectura de Internet 2



Internet2 no pretende reemplazar a la Internet actual, ni tampoco se ha propuesto como principal objetivo construir una infraestructura paralela. La meta del proyecto es unir a las instituciones académicas, científicas y tecnológicas nacionales y regionales con los recursos necesarios para desarrollar nuevas tecnologías y aplicaciones, que serán las utilizadas en la futura Internet.

OBJETIVOS PRINCIPALES DE INTERNET2

- Promover el desarrollo de redes de altas prestaciones (de altas velocidades, baja latencia, con enlaces de gran capacidad, calidad de servicio, seguridad, etc.) y ponerlas al servicio de la comunidad científica y de investigación.
- Facilitar el desarrollo de aplicaciones avanzadas con alta demanda de recursos.
- Asegurar la transferencia rápida de los nuevos servicios, tecnologías y aplicaciones a la comunidad Internet.

CANARIE (Canada Advance Internet Developments)

CANARIE es una organización sin ánimo de lucro soportada por diversos miembros de carácter académico, industrial, de investigación y gubernamentales. Fue establecida en 1993 con el fin de acelerar el proceso de desarrollo de aplicaciones avanzadas sobre Internet. Hacia 1994 CANARIE dio origen a la National Test Network, una de las redes ATM más extensas del mundo, la cual se transformó posteriormente en CA*NetII, una red de nueva generación para ser usada por los miembros del consorcio, la cual estaba soportada por un backbone en fibra óptica y se convirtió en la primera red de Internet basada en Multicanalización por División de Longitud Onda - WDM (tecnología capaz de aumentar en más de dos órdenes de magnitud el ancho de banda de un solo hilo de fibra óptica y mejorar el medio físico de transmisión). Luego de continuas evoluciones se transformó en Ca*Net3, la red nacional que interconecta a las universidades y centros de investigación de Canadá, la cual a partir del 2002 pasa a llamarse CA*Net4 y puede ser observada en la gráfica:



Figura 5. Arquitectura de la red CA*net 4



**APAN
(Asia-Pacific Advanced Network)**

APAN es un consorcio internacional, sin ánimo de lucro, que cuenta con soporte de entidades gubernamentales de las naciones que lo conforman. Fue establecido el 3 de Junio de 1997 por países de la región Asiática y del Pacífico y surge como respuesta a la necesidad de establecer desarrollos

avanzados sobre Internet para las Redes de Asia y el Pacífico. APAN conforma una red de alto rendimiento para la investigación y el desarrollo en aplicaciones y servicios avanzados; dentro de sus principales miembros se encuentran: Australia, Japón, Corea, Singapur y USA (Universidad de Indiana), Malasia y China. En la siguiente figura se puede observar la topología de APAN.

Figura 6. Arquitectura de la red APAN



DANTE

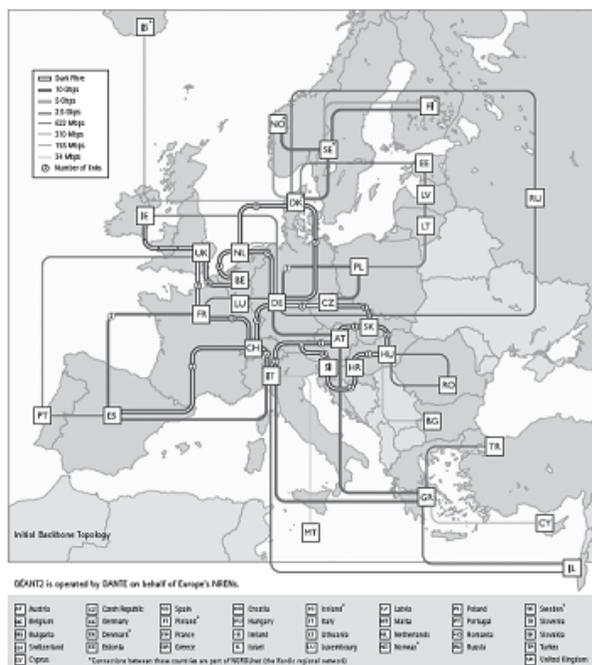
DANTE, es una organización inglesa establecida en Cambridge con el fin de gestionar los servicios de redes avanzadas para la comunidad investigadora y académica europea, es el coordinador del consorcio GEANT y responsable de su creación.

GEANT- GEANT2 (Multi-Gigabit Pan-European Research Network)

GEANT es un proyecto de colaboración entre 28 redes nacionales de educación e investigación, que representan a 30 países de Europa. Entró en funcionamiento en Diciembre del 2001 y su principal propósito ha sido el desarrollo de una red multi-gigabit

de comunicación de datos paneuropea reservada específicamente para uso de la investigación y la educación permitiendo que los científicos europeos compitan a nivel internacional proporcionándoles un núcleo de primera clase con la longitud de onda y la calidad de servicio requerida para las actividades de investigación y desarrollo a este nivel. Constituye la base para la introducción de "laboratorios virtuales" e "institutos virtuales" en Europa. Durante el 2005 fue presentada GEANT2, una red de alta velocidad evolución de la original GEANT, la cual ha permitido la integración de nuevos países, implementación del protocolo IPv6, enlaces de mayor velocidad de transmisión, nuevos usuarios y aplicaciones.

Figura 7. Arquitectura de la red GEANT 2



PROYECTO ALICE (América Latina Interconectada Con Europa)

ALICE representa el más grande proyecto de integración entre las redes de investigación de América Latina y Europa. Esta iniciativa acelerará el desarrollo de la Sociedad de la Información en América Latina al proporcionar una infraestructura avanzada de comunicación de datos que permitirá a los investigadores latinoamericanos colaborar más fácilmente en proyectos de investigación internacional avanzada, a través de la integración de las dos principales redes de estas regiones: Red CLARA y GEANT.

La red de CLARA y su conexión a GEANT fueron ejecutadas por el proyecto ALICE (América Latina

Interconectada Con Europa), cuya meta es proveer conexiones de Internet dedicadas para las comunidades de investigación y educación de la región latinoamericana y de ésta con Europa. El proyecto estuvo financiado hasta mayo del 2006 con 10 Millones de Euros aportados por el Programa @LIS de Cooperación de la Comisión Europea, que persigue promover la Sociedad de la Información en la región.

El Proyecto ALICE cuenta con 4 miembros europeos y 18 miembros latinoamericanos, todos ellos corresponden a redes nacionales de investigación y educación. Otro miembro es CLARA (Cooperación Latino Americana de Redes Avanzadas), esta institución es responsable por llevar a cabo la gerencia técnica de RedCLARA.

Figura 8. Arquitectura de la red ALICE



RED CLARA³

CLARA es una red regional de telecomunicaciones de la más alta tecnología, interconecta a las redes académicas avanzadas nacionales de América Latina y a éstas con sus pares en Europa y el Mundo. Red CLARA entra en funcionamiento el 1 de Septiembre de 2004, construida por ALICE y se encargó de conectar inicialmente a las

redes de educación e investigación nacionales de Argentina, Brasil, Chile, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, México, Panamá, Perú, Uruguay y Venezuela; basada en una topología de "anillo" con conectividad directa de 155 Mbps, RedCLARA conecta a estas redes con GÉANT a 622 Mbps, mediante un enlace entre Sao Paulo (Brasil) y Madrid (España), conforme el siguiente gráfico.

Figura 9. Conectividad de RED CLARA con GEANT



De esta forma CLARA se conecta a la Red Avanzada Europea GEANT gracias al proyecto ALICE. La Comisión Europea firmó el contrato de •12.5 millones con la organización DANTE, responsable de GEANT, para la ejecución del proyecto ALICE, lo que dio pie a la creación de la Red de América Latina y su conexión con Europa. Dicha suma representa el

80% del financiamiento necesario para la construcción y operación de la red propiciada por CLARA, hasta fines de abril del año 2006. El 20% restante provendrá de los socios latinoamericanos. Después de este período, los países participantes de CLARA serán responsables de la sostenibilidad de la iniciativa y de su conexión con Europa y otras regiones.



³ Tomado de <http://www.redclara.net> (Fecha de consulta Abril de 2006)

Grupos de Trabajo

La iniciativa CLARA tiene dos vertientes: la formación de una infraestructura que integre a las redes avanzadas latinoamericanas y la creación de una organización no gubernamental que represente los intereses de esta red de organizaciones, es así como los miembros de CLARA coordinan esfuerzos tendientes a llevar las distintas aplicaciones y nuevas tecnologías a las Redes Nacionales de Investigación y Educación (NREN) que la integran. Los grupos de trabajo (GT) que se han formado con los ingenieros de las distintas NREN miembros de CLARA corresponden a los siguientes campos: Videoconferencia, Voz sobre IP, Multicast, IPv6 y enrutamiento avanzado.

Actividades

Actualmente CLARA se encarga de coordinar las siguientes actividades:

- *Apoyo a las redes miembros*
CLARA promueve la formación de redes nacionales de educación e investigación y la consolidación de estrategias de sostenibilidad largo plazo.
- *Implementación y gerencia de la RedCLARA*
Los países involucrados en la primera fase de implementación de la Red CLARA fueron: Argentina, Brasil, Chile, México y Venezuela.

Los técnicos de estos países, en conjunto con el centro de operaciones (NOC) de CUDI - México, el grupo de ingeniería de red (NEG) de RNP - Brasil y los ingenieros de DANTE, implementaron las conexiones y servicios avanzados para el inicio de operación de la red regional en agosto de 2004.

- *Bases de datos de grupos de investigadores y expertos*
REUNA - Chile, en conjunto con otras redes miembros, están desarrollando bases de datos de proyectos que utilizan la infraestructura de redes para colaboración y comunicación. Esta información es producida para ayudar a conocer las necesidades de las instituciones y grupos de investigadores, a través de la recopilación de los proyectos de su gestión que, para su puesta en marcha, dependen de las redes avanzadas.
- *Creación de grupos de seguridad*
El grupo técnico de CLARA desarrolla la capacitación y la asesoría para la creación de centros de intervención en incidentes de seguridad de las redes de educación e investigación de la región.

RENATA LA RED ACADEMICA COLOMBIANA⁴

Dada la tendencia mundial generada en torno a la implementación de



4 Tomado de <http://www.renata.edu.co> (Fecha de consulta Abril de 2006)

las tecnologías de la información y las comunicaciones en los procesos académicos e investigativos, y concientes de la importancia que este campo tiene en el desarrollo de un país, el Gobierno Nacional desde hace unos años viene desarrollando como política de estado el programa Agenda de Conectividad: *Camino a la Sociedad del Conocimiento*, el cual está encargado de impulsar el uso y masificación de las Tecnologías de Información y Comunicación -TIC- como herramienta dinamizadora del desarrollo social y económico de la nación. Es así como dentro de su Plan de Acción, surge la necesidad de impulsar la creación de una red universitaria nacional de alta velocidad, así como su conectividad a redes internacionales, para estimular la ejecución de proyectos nacionales de investigación, educación y desarrollo, mejorar la competitividad y el progreso de todas las entidades participantes y la nación en general.

De esta forma, luego de un proceso iniciado en la década de los 90 donde las Universidades buscaban establecer sus modelos de colaboración propios, se lograron establecer seis redes regionales, las cuales a través de su interconexión dieron inicio a la *Red Nacional Académica de Tecnología Avanzada - RENATA*, la cual con el apoyo del



Gobierno Nacional tiene como finalidad:

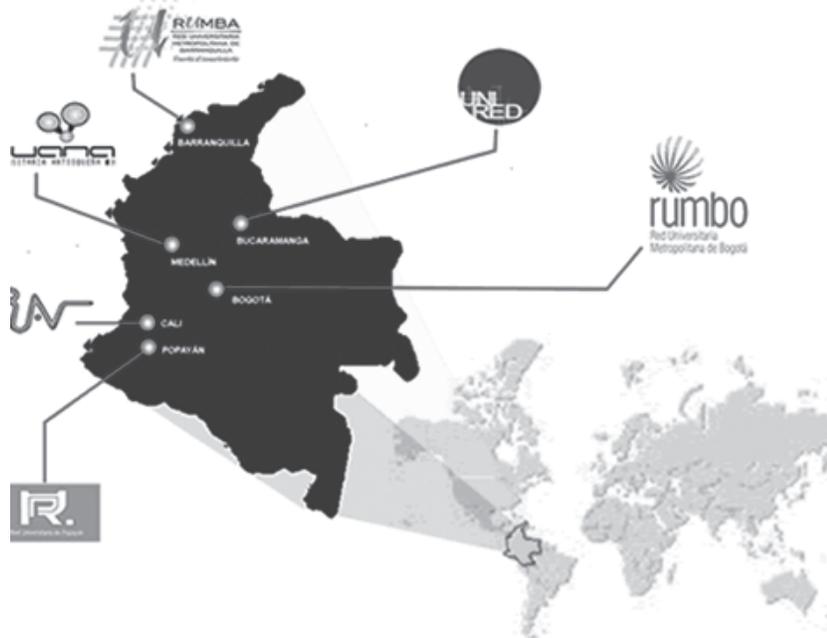
- Fortalecer la operación de las redes regionales, mediante la vinculación a ellas de las universidades y centros de investigación de sus respectivas regiones, y la generación de proyectos de educación e investigación conjuntos dirigidos a los diferentes sectores de la sociedad y economía regional.
- Promover el fortalecimiento de RENATA, dirigido a integrar las redes regionales, que permita que la productividad de los procesos de educación e investigación se incrementen, y los resultados de ellos sean accesibles a todos los miembros y regiones que conforman estas redes, haciendo del conocimiento un recurso al cual se puede acceder desde cualquier región del país en igualdad de condiciones, lo cual coadyuva a la generación de equilibrio y equidad en el desarrollo social, cultural y económico en todo el territorio nacional.
- Permitir la integración a redes globales especializadas en educación e investigación, que posibiliten a los participantes adquirir, compartir y desarrollar conocimientos, experiencias y aplicaciones de trascendencia cada vez mayores, que beneficien a la comunidad nacional e internacional en cualquier ámbito de la actividad humana.

CONFORMACIÓN DE RENATA

En la actualidad RENATA se encuentra constituida por seis redes regionales con más de 50 instituciones conectadas, entre las que se en-

cuentran los principales centros de educación superior y de investigación del país. Cada red regional tiene su propia dinámica, proyectos y funciones, además de estar abiertas al crecimiento a través de la incorporación de nuevas instituciones.

Figura 10. Conformación de RENATA



Como se mencionó anteriormente las redes académicas regionales se interconectan a través de enlaces de alta velocidad proporcionados por el proveedor de servicios designado por el gobierno nacional mediante convenio de colaboración, Colombia Telecomunicaciones (antiguamente conocido como TELECOM), quien a su vez es el encargado de garantizar la conectividad de RENATA con la Red Clara (Red Cooperación Lati-

no Americana de Redes Avanzadas) y a través de esta con las Redes académicas de orden mundial.

La identidad generada por cada una de las Redes académicas en su región ha llevado a generar nombres particulares que las identifican a nivel nacional e internacional, la siguiente tabla presenta la denominación de las diferentes redes al igual que las instituciones que hacen parte de ellas.



RED ACADÉMICA	UNIVERSIDADES CONFORMANTES	REGION
<p>rumbo Red Universitaria Metropolitana de Bogotá</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Politécnico Grancolombiano ○ Escuela Colombiana de Ingenierías ○ Universidad de los andes ○ Universidad Jorge Tadeo Lozano ○ Universidad Nacional ○ EAN ○ Universidad de la Sabana ○ Universidad Javeriana ○ Universidad del Rosario ○ Universidad Católica de Colombia 	BOGOTA
<p>RUANA RED UNIVERSITARIA ANTIOQUEÑA</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Universidad de Antioquia ○ Universidad Nacional - Sede Medellín ○ Universidad de Medellín ○ Universidad Pontificia Bolivariana ○ Escuela de Ingeniería de Antioquia ○ Instituto de Ciencias de la Salud C.E.S ○ Corporación Universitaria Lasallista ○ Universidad Eafit 	MEDELLÍN - ANTIOQUIA
<p>RUAV</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Centro Internacional de Agricultura Tropical ○ Pontificia Universidad Javeriana ○ Universidad Autónoma de Occidente ○ Universidad del Valle ○ Universidad ICESI ○ Universidad Libre Seccional Cali ○ Universidad San Buenaventura ○ Universidad Santiago de Cali 	CALI - VALLE
<p>RUMBA RED UNIVERSITARIA METROPOLITANA DE BARRANQUILLA <i>Puerta al conocimiento</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Corporación Universitaria de la Costa ○ Universidad Simón Bolívar ○ Universidad del Norte ○ Universidad Metropolitana ○ Universidad Autónoma del Caribe ○ Universidad Libre 	BARRANQUILLA
<p>RUP</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Universidad del Cauca ○ Fundación Universitaria de Popayán ○ Sena ○ Instituto Tecnológico de COMFACAUCA ○ Universidad Cooperativa de Colombia ○ Colegio Mayor del Cauca ○ Corporación Universitaria Autónoma del Cauca 	POPAYÁN
<p>UNIRED</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Universidad santo Tomás ○ Universidad Industrial de Santander ○ Universidad Autónoma de Bucaramanga ○ Universidad Pontificia Bolivariana ○ Universidad de Investigación y Desarrollo 	BUCARAMANGA

RENATA pretende ser la infraestructura nacional de Colombia para ciencia, educación e investigación, entendiéndose como "infraestructura de información las redes digitales de muy alta velocidad a las que se conectarían los diferentes nodos regionales... La construcción de la infraestructura nacional de información es un proyecto lo suficientemente am-

bicioso y complejo como para no pretender buscar una solución única y sencilla, que irá variando al compás de su evolución." (Joyanes, 1997,92)

Actualmente se encuentran en desarrollo una serie de proyectos regionales como la red Radar CAFÉ, la cual pretende integrar las instituciones del eje cafetero. Estos proyectos finalmen-



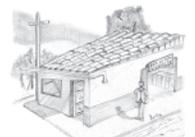
te se convierten en motores del desarrollo tecnológico de los países, ya que les permiten a sus instituciones estar a la par de las más importantes a nivel mundial, y brindan los recursos que requiere el talento humano de nuestra nación para demostrar su verdadero potencial intelectual e investigativo. Adicionalmente desde el punto de vista social se convierten en solución de acceso universal a servicios prioritarios como la salud y la educación.

CONCLUSIONES

Las metodologías y herramientas utilizadas para realizar academia e investigación han venido cambiando de la mano con los adelantos tecnológicos, es así como hoy estamos viviendo una realidad en la cual se cuenta con grandes autopistas de información puestas al servicio de aquellos que dedican sus esfuerzos a formar y transmitir conocimiento. Sin embargo, más allá de las realidades, es fundamental observar el compromiso y espíritu colaborativo que se ha despertado en actores gubernamentales, privados y la academia por construir y disponer de recursos para el bien común, logrando un pequeño avance en esa tan anhelada integración entre las fuerzas conformantes de la sociedad. Las RAAV son una tendencia a la cual no podemos ser ajenos, amparados en ellas vendrán adelantos

muy importantes para la ciencia y la tecnología generados por investigadores y académicos de todo el mundo. Si bien es cierto, la Ministra de Comunicaciones el 24 de enero del 2006 presentó oficialmente la Red Nacional de Tecnología Avanzada (RENATA), la realidad es que hasta el momento se está iniciando el proceso de discusión y desarrollo de las aplicaciones que van a implementarse sobre dicha red, siendo por lo tanto una oportunidad para que la comunidad académica del Eje Cafetero propicie un proceso de trabajo colaborativo con el fin de tener una red regional con avances significativos que nos permitan llegar fortalecidos a la conexión con las redes mundiales.

Dentro de este contexto, la Universidad Católica Popular del Risaralda siempre ha jugado un papel importante en la región, por lo tanto, el reto actual para la comunidad académica de la institución, apoyados en el programa de Ingeniería de Sistemas y Telecomunicaciones y en las fortalezas en investigación, docencia y proyección social; es seguir liderando los procesos a nivel regional y nacional, y hacer uso apropiado de este tipo de adelantos tecnológicos y académicos, buscando siempre contribuir a "Ser apoyo para llegar a ser gente, gente de bien y profesionalmente capaz".



BIBLIOGRAFÍA

"Alta velocidad para la academia Colombiana". En: Educación superior. No. 4, (Marzo-Mayo 2005); pp. 5.

BECERRA, Luis Ramón (2000). "El auge de Internet". En: Páginas.. No. 57, (febrero 2000); pp. 22-32.

CASTELLS, Manuel. La galaxia de Internet. Madrid: Editorial areté, 2001. 317 p.

CEBRIAN, Juan Luis. La red. Madrid: Taurus, 1998. 197 p.

GATES, Bill. Camino al futuro. Trad. Francisco Ortiz Chaparro. Segunda edición. Madrid: Mc Graw Hill, 1997. 337 p.

JOYANES, Luis. Cibersociedad. Madrid: Mc Graw Hill, 1997. 337 p.

ROCA, Vincent. Interactive Multimedia And Next Generation Networks. Editorial Springer, 2005. 285 p.

SÁEZ, Fernando. Más allá de Internet: la red universal digital. Madrid: Editorial Centro de estudios Ramón Areces, S.A., 2005. 390 p.

TANEMBAUM, Andrew. Redes de Computadores. 4 Ed. Traducido por Elisa Nuñez. Mexico: Pearson Education, 2003.

WILKINSON, Nel. Next Generation Network Services: Technologies & Strategies. Editorial Jhon Wiley & Sons, 2004. 368 p.

RECURSOS ELECTRÓNICOS

SITIO OFICIAL INTERNET 2. <http://www.internet2.edu>. (3 Marzo 2006)

SITIO OFICIAL RED APAN. <http://www.apan.net>. (3 Marzo 2006)

SITIO OFICIAL RED CANARIE. <http://www.canarie.ca>. (3 Marzo 2006)

SITIO OFICIAL RED CLARA. <http://www.redclara.net>. (5 Abril 2006)

SITIO OFICIAL RED GEANT. <http://www.geant.net>. (3 Marzo 2006)

SITIO OFICIAL RED RENATA. <http://renata.edu.co>. (15 Abril de 2006)



SOFTWARE LIBRE: UNA HERRAMIENTA PARA APOYAR PROCESOS FORMATIVOS EN LA EDUCACIÓN COLOMBIANA.

Luis Eduardo Peláez Valencia *
Victor Hugo Taborda Carmona **

SÍNTESIS

En la sociedad de la información logramos encontrar variedad de herramientas productivas para el desarrollo educativo a través de las TIC's (Tecnologías de la Información y las Comunicaciones) a costo cero. El fenómeno de tener a disposición software libre se hace relevante cuando los programas o aplicativos que encontramos para apoyar la educación son además de calidad y cuentan con el aporte de profesionales y desarrolladores de software en todo el mundo. Conviene entonces contribuir en el análisis del impacto del software libre en la educación colombiana y mirar la manera como ha incursionado y progresado en las dinámicas de formación en las instituciones y ha generado procesos educativos de gran calidad en los cuales los actores de la educación se encuentran inmersos.

DESCRIPTORES: *Tecnologías de Información y Comunicación (TIC's), Software libre, Procesos educativos apoyados en software libre.*

ABSTRACT

We hunted out variety of productive tools for the educational development through them in the society of the information TIC's (Information Technologies and Communications) to cost zero. You do the phenomenon to have to disposition freeware relevant when you program them or application that we met to back up the education they are in addition to quality and they count on professionals' contribution and developers of software all over the world. It is convenient then to contribute in the analysis of the impact of the freeware in the Colombian education and looking the way that you have incursioned and progressed in the dynamicses of formation at the institutions and you have generated educational processes of great quality in which the educational actors find themselves immersed.

DESCRIPTORS: *Information's and Communications' technologies (Tic's), Freeware, Process educational backed up in freeware.*

INTRODUCCIÓN

Hasta hace algunos años el mercado del software estaba estrictamente basado sobre el licenciamiento del mismo que permitía su uso; estas licencias tenían costos financieros elevados y abarcaban una cantidad de limitaciones para el usuario final

como la imposibilidad de usarlo en máquinas o computadoras diferentes a la de la primera instalación, el no poderlo modificar para adaptarlo a las necesidades exclusivas del cliente, el vencimiento en el tiempo (renovar la licencia periódicamente),

* Ingeniero de Sistemas. Director Programa de Ingeniería de Sistemas y Telecomunicaciones UCPR. Dirección Autor: eduardo.pelaez@ucpr.edu.co

** Ingeniero de Sistemas y Computación. Profesor Programa Ingeniería de Sistemas y Telecomunicaciones. Dirección Autor: vtaborda@ucpr.edu.co

Recepción del Artículo: 9 de Agosto de 2006. Aceptación del Artículo por el Comité Editorial: 30 de Agosto de 2006



etc. Previendo todos estos inconvenientes para los usuarios, algunos defensores de las libertades en el uso de las tecnologías de información como Richard Stallman, Lawrence Lessig, entre otros proponen una forma de desarrollar software que supla las mismas necesidades del momento, pero con una diferencia económica pendular: no pagar por ello.

Esta nueva propuesta de desarrollar soluciones informáticas para las necesidades del momento y no tener que pagar por su uso, permitió que muchos sectores de la economía de los países -entre ellos el de la educación- abanderaran la causa y no sólo hicieran uso de la mayoría de los desarrollos de software libre propuestos, sino que también se encaminaran en la tarea de permitir a los actores de la educación: investigadores, maestros y estudiantes apoyar proyectos y desarrollos de software libre.

Para los propósitos de este artículo se adopta como definición de Software Libre el aporte hecho por Richard Stallman a través de la Fundación Software Libre (FSF) que conceptúa: “Software Libre se refiere a la libertad de los usuarios para ejecutar, copiar, distribuir, estudiar, cambiar y mejorar el software. De modo más preciso, se refiere a cuatro libertades de los usuarios del

software: La libertad de usar el programa, con cualquier propósito (libertad 0), La libertad de estudiar cómo funciona el programa, y adaptarlo a sus necesidades (libertad 1), La libertad de distribuir copias (libertad 2), y la libertad de mejorar el programa y hacer públicas las mejoras a los demás, de modo que toda la comunidad se beneficie. (libertad 3). El acceso al código fuente (conjunto de instrucciones que componen el programa) es un requisito previo para que estas libertades se apliquen de manera integral. Un programa es software libre si los usuarios tienen todas estas libertades.” Lo anterior constituye la filosofía del software libre, que busca en primera instancia eliminar cualquier posesión privativa sobre la manifestación del conocimiento implicada en el desarrollo de programas, esto redundando en beneficios para la gran comunidad de usuarios al rededor del mundo que pueden no sólo usar sino también adaptar y mejorar entre otros beneficios a un conjunto de programas como sistemas operativos, paquetes de ofimática, entre otros, que en su gran mayoría pueden disponer de manera gratuita, posibilitando un avance compartido al no requerir de licencias de uso.

Para lograr una mejor comprensión, este escrito se aborda desde cuatro etapas: en una primera parte se con-



templa la forma en que el software propietario y el software libre se permitió abrir las puertas en las instituciones educativas colombianas y los obstáculos que afrontó; en un segundo momento se abordan los cambios metodológicos y curriculares que fueron impactados con la influencia del software libre y en una tercera parte algunas experiencias exitosas de implementación de procesos educativos haciendo uso de software libre y otra experiencia que está en desarrollo. Finaliza el artículo con las conclusiones respecto a estos tres apartados.

INGRESO DEL SOFTWARE LIBRE A LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS COLOMBIANAS

A. EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA

El uso del software en las instituciones educativas de Básica y Media se remonta al momento en que en sus currículos se insertó la asignatura de *informática*. Este componente se convertía en un espacio que permitía la relación entre el estudiante y las salas de computación, espacio que se hacía muy atractivo para los educandos pues era un momento en que se les permitía

“dejar a un lado el lápiz” para reemplazarlo por un teclado y un mouse, el cuaderno era reemplazado por el monitor y algunas problemáticas relacionadas con cálculos, operaciones y algunos procesos complejos se los “descargábamos” al procesador del computador. Esto se convertía en causa de motivación para que los estudiantes sintieran el deseo de ingresar a este espacio de educación.

Empero, en la gran mayoría de casos la asignatura de informática era parte de un currículo agregado que nada tenía que ver con los demás componentes del plan de estudios. Su desarrollo se basaba en los programas de computador que una institución pudiera instalar y los conocimientos que el docente pudiera llegar a desarrollar -dadas las limitaciones de ese momento-, no se visionaban en este momento relaciones que el software y la informática podrían tener con otras áreas de conocimiento, se reconocía el software como una herramienta importante para mejorar presentaciones, pero no era entendido el concepto de “toda una academia mediada por la tecnología y el software”. Siguiendo a Ricardo Baeza Yates (2000, Pág. 2) ese momento histórico no se entendió desde sus inicios como hoy día debe percibirse. El pensador chileno ar-



gumenta en el texto *Diseñemos Todo de Nuevo: Reflexiones sobre la Computación y su Enseñanza*. “Nuestro contexto es altamente tecnológico y por lo tanto es importante entender las relaciones entre nuestra sociedad y la tecnología. La relación entre tecnología y la cultura es de amor y odio, de éxitos y fracasos, de visionarios y monopolios”

Así pues, en la década de los 90, programas como Word perfect, Lotus Multiplan, Windows 3.1 y algunos profesores de la época tuvieron la forma de motivar el uso de los computadores. Todos estos programas eran de uso propietario, es decir, se requería de una licencia que autorizara usar los programas en cada uno de los computadores; licencia que no se adquiría en la mayoría de los casos unas veces por desconocimiento, pues los dueños de los computadores no entendían que además de haber pagado por la máquina tenían que pagar por programas necesarios para que ésta funcionara, y otras veces porque se iniciaba una corriente que promovía el uso no autorizado del software en las instituciones.

A mediados de esa década las instituciones comenzaron un vuelco en sus propuestas curriculares -básicamente por las directrices emanadas por la Ley 115 de 1994 y el Decreto

2368 de 1997- y el software tomó fuerza en cada una de las áreas académicas ofrecidas. Cada área del conocimiento quería buscar la forma de interactuar con herramientas multimediales, buscaban relacionar sus temáticas con procesos tecnológicos y solicitaban a sus directivas apoyo en la adquisición de herramientas tecnológicas, entre ellas por supuesto el software, que les permitiera hacer llegar el conocimiento a sus estudiantes de otra manera. Esto permitió dos cosas: por un lado el crecimiento de una nueva economía a través de la venta masiva de licencias de uso de software y por otro lado, el posicionamiento del software propietario en las instituciones educativas.

B EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Las instituciones de Educación Superior no hicieron uso de la tecnología del software de forma muy diferente a las instituciones de Educación Básica y Media. En cada uno de los programas académicos ofrecidos ingresó la “asignatura de informática”. Los estudiantes debían estudiar un número determinado de horas y cumplir con determinadas prácticas de manejo de software para optar por su título profesional.



Empero, una diferencia marcada entre estas instituciones y las del punto anterior fue la forma en que éstas afrontaron el proceso de permitir que las TIC's apoyaran cada una de las metodologías pedagógicas que utilizaban en sus clases. Los docentes universitarios iniciaron una rápida búsqueda de formas de permear sus contenidos y la forma de entregar su conocimiento haciendo uso del software y las universidades hicieron grandes inversiones en compra de licencias del mismo, pues éste también era propietario.

C. Y LLEGÓ EL SOFTWARE LIBRE

La compra "interminable" de licencias por parte de las instituciones educativas a raíz de las solicitudes de todas las áreas académicas, manifestando la necesidad de tener diferentes tipos de programas necesarios para que estudiantes y profesores aprendieran de manera práctica haciendo uso del computador, llevó a las universidades y algunos centros educativos de básica y media (especialmente los privados) a enfrentarse a una nueva dificultad.

No era por supuesto que las instituciones no entendieran el papel del software en el contexto educativo, todo lo contrario, querían tenerlo todo bajo control haciendo uso de

las TIC's, la dificultad radicaba en que no había presupuesto ni planeación financiera que alcanzara a suplir todas las necesidades que se manifestaban. Se acudió entonces por parte de algunas instituciones a la piratería del software (uso de programas de computador sin adquirir la licencia respectiva) como una opción a las dificultades de presupuesto, aún sabiendo los problemas legales que esto acarrearía.

A inicios del 2000, ya el software libre estaba teniendo gran impacto en la sociedad de la información y a través de su más conocido producto, el sistema operativo LINUX, las instituciones iniciaban una batalla de desahogo contra las empresas que por algunos años absorbieron el presupuesto destinado a las TIC's como MICROSOFT, ORACLE, LOTUS, etc. Las instituciones no sólo cambian el sistema operativo de sus servidores sino que ahora ofrecen capacitación a sus profesores para que estimulen el uso del sistema operativo libre (LINUX) en sus clases, de tal manera que no tuvieran que comprar licencias para hacer uso legal de este tipo de sistemas.

A las instituciones no les interesaba documentarse a fondo sobre la filosofía del software libre, o el porqué se estaba dando esta corriente,



o los alcances disciplinares que comprendía el software libre, etc; sólo les interesaba saber que existía un producto que les iba a permitir su uso sin tener que pagar por licencias. Se producen algunas directrices ordenando a los actores de la educación la búsqueda de herramientas informáticas de uso libre, antes de solicitar alguna inversión de software propietario. De esta forma se da un vuelco realmente significativo en la búsqueda de procesos educativos innovadores haciendo uso de las TIC's a través del uso de software libre.

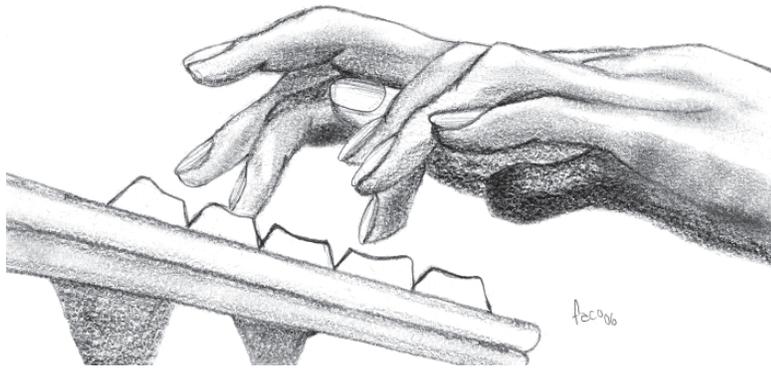
Sin embargo, si bien es cierto que con la implementación del software libre la mayoría de las instituciones educativas lograban “oxigenarse” - al menos en lo que al presupuesto asignado para compra de TIC's se refiere- implementando soluciones educativas de software libre, algunas afrontaron una serie de inconvenientes o respuestas de rechazo a esta nueva propuesta, pues en el primer sentido, algunas instituciones tenían convenios firmados con anterioridad con las empresas fabricantes de software que los obligaban a comprar licencias de actualización por unos años más y, en el segundo sentido, otras instituciones veían en el software libre una posición desfavorable para las políticas de propiedad intelectual y una im-

posibilidad de tener soporte técnico a la hora que un programa fallara. Estas últimas tratando de ser coherentes con su posición no permitían el uso de software libre.

De todas formas y fuese cual fuese la posición frente al software libre, cabe anotar que éste ha generado actitudes y cambios muy diferentes en su corta vida. Hay posiciones de desconfianza y otras de certidumbre ante los logros que se puedan alcanzar, sabiendo que muchas universidades han colocado el uso de software como uno de los elementos centrales del proceso educativo, pero otras por el contrario no pueden hacerlo bien por sus limitaciones de plataforma tecnológica, por problemas de acceso geográfico (imposibilidad de instalar canales de telecomunicaciones y plataformas tecnológicas) y otras más por no considerar apropiado implantar TIC's a través del software libre en sus procesos educativos. Todo lo anterior nos lleva a pensar en una formación desigual de profesionales de una misma disciplina, pero con competencias totalmente diferentes.

Como lo argumenta Margarita Almada (2000, página) *“Si bien a finales del siglo XX aumentaron las oportunidades de acceso a la información y al conocimiento, con millones de personas usando es-*





tas tecnologías en todo el mundo, la mayor parte de la población mundial aún no la puede utilizar para su beneficio.”

La utilización del software libre en la educación es así no sólo un tema vigente en materia curricular sino que propone un debate social y académico debido a las ventajas y oportunidades que puede llegar a ofrecer a los actores de todo proceso educativo. Actualmente se presentan proyectos de software libre a nivel nacional e internacional dirigidos a apoyar los procesos educativos y existen un poco más de experiencias hechas con este tipo de software. Hoy -y por algunos años más- será común el dilema que se presente sobre continuar utilizando software propietario, o la conveniencia de utilizar software libre.

Respecto a algunas de las ventajas del software libre en la educación Jorge Polo Contreras (2006, Pág. 8) argumenta “*El software li-*

bre a su vez ofrece mayores ventajas pedagógicas a la educación en línea, por ejemplo, el software libre puede adaptarse a las necesidades docentes de un curso y puede además, modificarse para ofrecer a los alumnos una versión simplificada o actualizada. Si se usa software libre, el alumno puede reproducir toda su información, con total exactitud en otra computadora, sin ningún problema de licenciamiento. Si todo el software utilizado es libre, el docente puede ponerlo a disposición de otros. Así, a través de la Internet, por ejemplo, el mismo curso podrá ser reproducido en cualquier parte del mundo.”

Partiendo de esta propuesta de Polo Contreras es pertinente inferir que el software libre llegará a la educación para quedarse con un espacio muy significativo de los procesos académicos, pues logrará permear todas las áreas del conocimiento y su controversial política de acceso libre a los recursos, es una propuesta muy tentadora para el Estado, para los dueños de las



instituciones y para los actores de la educación; lo anterior hace que sólo algunos dueños de fábricas de software de uso propietario y otro poco de la población que están de acuerdo con este tipo de licencias restrictivas sean los contradictores de una gran batalla que se lanza a la conquista sobre el software que seguramente -como se prospecta este duelo- reinará sobre las máquinas que estén instaladas al interior de las instituciones educativas y que muy seguramente llegará de manera paralela a los computadores personales de los estudiantes en sus propias casas.

CAMBIOS METODOLÓGICOS Y CURRICULARES:

IMPACTO DEL SOFTWARE LIBRE

Partimos ahora de una tesis fundamental: el software libre tiene sentido en la educación, si contribuye significativamente al logro de la misión que tiene cada organización educativa. No puede ser cuestión sólo de costo, el impacto debe trascender hasta las didácticas y los procesos curriculares. Bajo este postulado, no se puede pensar en privilegiar ciertos usos educativos del software libre en detrimento de otros, sino en apoyar todo lo que se desea con fines educativos.



Aunque a simple vista parezca que hacer uso del software libre en las instituciones educativas no repercute de manera representativa en los cambios curriculares y de estrategias pedagógicas, esto no es cierto. No consiste solo en reemplazar software propietario por software libre o atender a la población académica que antes no utilizaba el software en sus planes de estudio por problemas económicos o problemas de plataforma tecnológica para brindarles el servicio; se trata de todo un proceso de cambio que arranca desde la propia concepción de formación en la cual el software -y en general el uso de las TIC's- se convierten en mediadores para el desarrollo de mejores procesos cognitivos en los estudiantes y profesores, los cuales día a día se van convenciendo de las bondades de poder desarrollar procesos formativos más innovadores con las ventajas del apoyo de las TIC's a costo cero.

Los planes de estudio tradicionales proponían una serie de espacios de clases magistrales, otros de talleres teórico-prácticos y unos más de procesos evaluativos para “acercar” a los estudiantes a la tecnología; sin embargo, esto muchas veces no hacía más que acudir al docente al uso de las máquinas y tenerlas como apoyo educativo y multimedial a lo largo de su plan de estudio, pero no desarrollar un verdadero proceso de

mediación que generara procesos cognitivos y metacognitivos en los estudiantes. El software libre ha permitido un docente más investigativo, que ausculta los beneficios de este tipo de software y “sin limitaciones” produce nuevos desarrollos para su quehacer formativo.

En Colombia es ya lugar común encontrar en cada plan de estudio universitario un espacio en el cual el estudiante debe consultar más información sobre cada tema y puede simular comportamientos prácticos de la teoría aprendida, todo esto haciendo uso de herramientas que están siendo disponibles por comunidades que trabajan con dedicación el software libre y por las mismas instituciones educativas que están adelantando este tipo de proyectos como una forma de “devolver y agradecer” a la comunidad que le ha brindado estas posibilidades.

El impacto radica en el tiempo que se deja de dedicar a la clase magistral, a los trabajos en grupo y/o a los talleres teórico-prácticos que no utilizaban las TIC's, y que fueron modificados por espacios de interacción y mediación con ayuda de las TIC's permeando de manera innovadora los procesos educativos.

Estudios hechos al respecto sobre el uso de las TIC's en la educación

y en especial del software libre muestran que se deben considerar simultáneamente tres dimensiones cuando se trata de innovar en educación: (1) el conocimiento y compromiso con la innovación, por parte del usuario potencial; (2) el análisis de variables críticas ligadas a la innovación misma y al usuario potencial de ésta y (3) las estrategias que son viables de poner en práctica para propiciar el cambio. (Beuke, 1979), una vez analizados estos tres puntos con rigor por las personas adecuadas en una institución educativa, se puede iniciar la tarea de revisar ¿cómo el software libre ayudaría a cumplir estas premisas?

ALGUNAS EXPERIENCIAS DE IMPACTO DEL SOFTWARE LIBRE

El uso masivo de software libre está en constante crecimiento y son muchas las instituciones que poseen programas de este tipo para complementar e innovar sus currículos. Estos son algunos ejemplos de software libre dirigidos al apoyo de procesos académicos:

UN ACERCAMIENTO A LA EDUCACIÓN VIRTUAL CON MOODLE

Moodle es un sistema de gestión de la enseñanza (*course management system*)



o *learning management system*), es decir, una aplicación diseñada para ayudar a los educadores a crear cursos de calidad en línea. Estos tipos de sistema de aprendizaje a distancia a veces son también llamados ambientes de aprendizaje virtuales o educación en línea. Fue creado por Martin Dougiamas, quien trabajó como administrador de WebCT en la Universidad Curtin, y se basó en trabajos sobre el constructivismo en pedagogía, que afirman que el conocimiento se construye en la mente del estudiante en lugar de ser transmitido sin cambios a partir de libros o enseñanzas.

Un profesor que concibe la educación desde este punto de vista crea un ambiente centrado en el estudiante que lo ayuda a construir ese conocimiento con base en sus habilidades y conocimientos propios en lugar de simplemente publicar y transmitir la información que considera que los estudiantes deben conocer.

Moodle ha venido evolucionando desde 1999 y nuevas versiones siguen siendo producidas. En enero de 2005, la base de usuarios registrados incluye 2.600 sitios en más de 100 países y está traducido a más de 50 idiomas. El sitio más grande reporta tener actualmente 6.000 cursos y 30.000 estudiantes.



La palabra Moodle era al principio un acrónimo de *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* (*Entorno de Aprendizaje Dinámico Orientado a Objetos y Modular*), lo que resulta fundamentalmente útil para programadores y teóricos de la educación. También es un verbo que describe el proceso de “deambular perezosamente a través de algo”, y hacer las cosas cuando se ocurre hacerlas, una placentera inmersión que a menudo lleva a la visión y la creatividad. Las dos acepciones se aplican a la manera en que se desarrolló Moodle y a la manera en que un estudiante o profesor podría aproximarse al estudio o enseñanza de un curso en línea. Todo el que usa Moodle es un *Moodler*.

EL CASO DE IMPLEMENTACIÓN DE MOODLE EN LA UNIVERSIDAD CATÓLICA POPULAR DEL RISARALDA

Según información suministrada por el Ingeniero Leysner Orozco Caicedo, administrador de los recursos web, la Universidad Católica Popular del Risaralda implementó Moodle en 2003 como una alternativa a los docentes que querían incursionar de manera paulatina al mundo de la educación virtual y como plataforma para tener recursos disponibles para los estudian-

tes. En este año, 12 docentes hicieron uso de la plataforma montando ese mismo número de cursos, en el año 2005 se tenía recursos académicos en la plataforma de más de 100 docentes y en la actualidad (año 2006) el sitio arroja como resultados 88 cursos instalados por parte de 114 docentes beneficiando a 996 estudiantes.

En este momento la Universidad sigue motivando el uso de la herramienta que además de permitir el acceso inmediato a la información, ayuda a reducir el material impreso o fotocopiado para los estudiantes y estimula el desarrollo de contenido de clases de forma interactiva. Moodle se distribuye gratuitamente como software libre bajo la licencia GPL¹ de GNU².

UN PROYECTO DE SOLUCIÓN INFORMÁTICA PARA LA EVALUACIÓN DEL DESARROLLO DE LOS CONTENIDOS

Al interior de los semilleros de investigación de la región cafetera, que tienen como estudio disciplinar el software, se está formalizando un proceso para desarrollar una solución informática para la educación bajo la filosofía de software libre.

Esta propuesta consiste en permitir al docente a través de un entorno gráfico y amigable crear formatos de evaluación para un período académico dado. El docente tiene la posibilidad de autorizar desde cualquier zona geográfica a través de Internet, la aplicación de una prueba a determinado grupo de estudiantes, controlando tiempo para cada pregunta o planteamiento, tiempo total para la prueba y, limitando el acceso a Internet y a otros recursos a los que el aplicante de la prueba pueda hacer uso.

“Hasta ahí nada innovador”, pues ya hay muchas herramientas que permiten hacer lo mismo. El impacto de esta propuesta radica en las siguientes utilidades:

- Cuando el docente prepara la prueba, tiene a su disposición una serie de accesorios (también desarrollados en software libre) como calculadoras (estándar, científica, financiera), tabla periódica, reglas, apuntes de fórmulas, tablas de datos básicos, tabla de conversión de unidades y medidas, diccionario de español–inglés, inglés–español y otras que se van desarrollando a medida que surgen necesidades contextualizadas entre los actores, las temáticas y las instituciones que sirven de prueba para la plataforma.

1 GLP: General Public Licence – Licencia Publica General, una de las licencias utilizadas para legalizar el Software libre.
 2 GNU: Not Unix – Concepto utilizado por Richard Stallman para impulsar el desarrollo del Software Libre.



- Dependiendo de la prueba que el docente esté preparando, puede indicar al sistema que el estudiante podrá hacer uso -en el transcurso de la aplicación- de cualquiera de los accesorios incluidos.
- El docente crea un foro donde incluye las preguntas que los estudiantes hicieron en las clases previas a esta prueba y le puede permitir el acceso a las preguntas y respuestas en línea a los estudiantes desde la plataforma.
- Se incluye a través del motor del programa VNC³, la posibilidad que el docente haga un seguimiento pantalla por pantalla a los estudiantes que están aplicando la prueba.

Es decir, toda la actividad y el comportamiento tradicional de un grupo de estudiantes aplicado a una prueba evaluativa se automatizará a través de herramientas de uso libre. La propuesta incluye que los resultados, correcciones e indicaciones de errores se hagan de manera inmediata una vez el estudiante confirma la finalización de la prueba, lo cual permite desarrollar procesos cognitivos y metacognitivos de mejor calidad.



Ahorro en tiempos de clase y tiempos de evaluación y aprovechamiento del mismo para propiciar el desa-

rollo de más investigación y construcción conjunta del conocimiento.

Finalmente un sinnúmero de herramientas se encuentran disponibles para adaptar procesos educativos, es cuestión de tener la plataforma física (hardware) disponible para poder iniciar la adecuación de cada herramienta tecnológica que se considere.

Al respecto Polo Contreras (2006, 8) concluye “Todas las bondades del software libre, pueden aprovecharse para ese propósito. Apostarle a la producción colectiva de conocimiento bajo las premisas del software libre es una buena alternativa. No solo se trata de cambiar software propietario por software libre, sino cambiar el enfoque de la enseñanza a través de la educación en línea. Si se generan esos cambios, el acceso a programas educativos será más fácil y permitirá un proceso educativo de mejor calidad.”

A MANERA DE CONCLUSIÓN

En sus comienzos el software ingresó a las instituciones educativas como parte de un currículo agregado y se consideraba necesario para aplicar políticas de innovación con las TIC's. Luego y una vez se masificó el uso de Tecnologías de

3 VNC: Programa que permite la administración remota de terminales.

Información, estas generaron beneficios en la enseñanza, las relaciones sociales, el intercambio de ideas y la investigación, sin embargo, la utilización de software propietario propició paralelamente, una brecha tecnológica que supone la exclusión de muchos sectores de la población, desigualdades cada vez mayores en el acceso y permanencia para la educación, esto se convirtió en una variable más de la brecha entre ricos y pobres.

Permitir que el software libre impactara los procesos educativos, ayudó a romper ese paradigma que se tenía sobre la necesidad “desco-

munal” de recursos financieros para tener una institución educativa tecnológicamente apoyada en lo que a software se refiere. A partir de este impacto tecnológico cada proceso llevado a cabo en la dinámica académica al interior de la institución esta siendo susceptible de mejorar haciendo uso de las TIC’s.

Finalmente es importante resaltar que el uso del software libre se ha convertido en una verdadera alternativa a la cual es fundamental prestar la atención necesaria para diseñar una educación más completa, investigativa y rigurosa. Pero el software libre no es sólo una alternativa, es una cultura.



BIBLIOGRAFÍA

ALMADA, de Ascencio Margarita. *Sociedad multicultural de información y educación. Papel de los flujos Electrónicos de información y su Organización*, TIC en la educación, num. 24, 2000.

BAEZA YATES, Ricardo. *Diseñemos todo de nuevo: Reflexiones sobre la computación y su enseñanza*. Revista Colombiana de la Computación No. 1. Universidad Autónoma de Bucamaranga. 2000.

BEUKE, V.A. *A Review of the Change Literature with Implications for ISSOE Dissemination*, Ithaca, NY: State University of New York. 1979.

CONTRERAS, Paredes Jorge Polo. *Software libre y educación en línea para la no exclusión tecnológica*. 2006.



UNA MIRADA CRÍTICA AL GÉNERO DEL ENSAYO

Inés Emilia Rodríguez Grajales *

“La palabra escrita me enseñó a escuchar la voz humana...”

SÍNTESIS

El ensayo es uno de los géneros más complejos y exigentes a la hora de escribir un texto. Esa misma complejidad se ha prestado para que muchos autores asuman que no hay reglas ni convenciones que rijan su escritura. Lo que muestra este documento es que, a pesar de lo dicho anteriormente, hay unas formalidades dentro del género que permiten diferenciarlo de otros, como su estructura, y características tan importantes como la utilización de citas bibliográficas como requisito para apoyar las ideas expuestas y debatir con las de otros autores, cuidando del abuso de las mismas; y en tercer lugar, la subjetividad como la mayor parte constitutiva del texto, en donde el autor crea su propia visión de mundo.

DESCRIPTORES: Ensayo, Estructura de Textos Argumentativos, Argumentar, Fuentes Bibliográficas, Subjetividad.

ABSTRACT

The essay is one of the most challenging and complex genres, when it comes to write a text. That way, it has turned out for many authors the assumption, that there isn't any an instruction or conventions that rule their writings. However, what this document shows is that in spite of what has been said before; there are some rulings into the genre that allow make a difference among them, such as structure and characterizations, which are as important as the using of bibliographical notes as a requirement for supporting presented ideas, and debating those ones from other authors, emphasizing on no-abusing their own ones, and for an ending, the subjectivity as major constitutive part of the text, where the author creates his own world vision.

DESCRIPTORS: Essay, Argumentative Text Structure, State, Bibliographical Sources, Subjectivity.

Muchas ideas se han expresado acerca de un género tan complejo desde que, en 1598, Michel de la Montaigne llamó por primera vez *Essais* a este tipo de texto. Muchas de esas ideas, especialmente a la hora de definirlo, resultan contradictorias, lo que equivale a decir que no hay una teoría “verdadera” sobre el género que permita encasillarlo, en especial desde la academia, bajo conceptos y normas rígidas. Sin em-

bargo, tampoco se puede decir que cualquier texto, publicado bajo este título, sea un ensayo puesto que, aunque resulte tan difícil precisar su forma, sí hay una estructura y unas características en las que concuerdan la mayoría de quienes no sólo han escrito excelentes ensayos, sino que además han reflexionado en torno al género, partiendo de lo que Montaigne y muchos otros grandes ensayistas, mostraron en las obras

* Licenciada en Educación Español y Comunicación Audiovisual. Profesora Universidad Católica Popular del Risaralda. Dirección Autora: agnesrodri@hotmail.com

Recepción del Artículo: 15 de Agosto de 2006. Aceptación del Artículo por el Comité Editorial: 30 de Agosto de 2006.

1 YOURCENAR, Marguerite. Memorias de Adriano. Bogotá: Círculo de lectores, 1984 p 21



en las que hoy se basa la concepción de ensayo como tal, y que resumiendo sería: El ensayo es un texto a través del cual el autor hace una disertación sobre un tema cualquiera, expone sus ideas argumentando una determinada hipótesis, apoyado en lo que ya se conoce sobre dicho tema.

Ahora bien, el ensayo considerado como “un cajón de sastre donde entra todo lo que no tiene clasificación en otra parte” (Gómez de Baquero, citado por Peña Dix, 1999, p 119), es la tendencia que se observa hoy al abrir publicaciones académicas, científicas, de todo tipo, en donde quienes escriben pretenden etiquetar cualquier escrito bajo este género, olvidando que la escritura del mismo exige rigurosidad, conocimiento, sensatez, disciplina, un manejo adecuado del lenguaje y, sobre todo, un estilo sencillo, agudo pero ameno, que lo acerque al lector.

La complejidad de este tipo de texto ha dado pie para que, en muchos casos, se tergiverse la idea de ensayo y su uso se convierta en una herramienta de la que se “echa mano” cuando se pretende que alguien escriba y muestre en esa escritura que sabe sobre el tema; o cuando alguien escribe y pretende demostrar que sabe mucho sobre el tema. De ahí que se encuentren

textos que son sólo comentarios personales, puntos de vista, reflexiones, opiniones sin ningún tipo de argumentación, a los que se les llama “ensayos”, pervirtiendo así el género y llevando a que se generalice la idea de que cualquier texto en el que “yo opine”, es un ensayo. O peor aún, y parafraseando a Malebranche, un escrito en el que, por citar más autores de los que alguien pudiera leerse en la vida, ya puede llamarse ensayo (Citado por Zaid, 2003: p 20).

También es cierto que escribir en general, pero especialmente ensayos, es una tarea difícil, ardua, porque no sólo es un ejercicio intelectual, sino además porque implica colocar sobre el papel la relación que hay entre la visión de mundo del autor, su yo, y la visión de otros para apoyarla o refutarla. Así mismo, porque enfrentarse a la hoja en blanco (a la pantalla en blanco) asusta hasta al más experto de los escritores, pero especialmente porque la fragilidad misma del género impulsa a correr el riesgo de ser, o demasiado objetivos, o demasiado subjetivos, olvidando el equilibrio que debe existir entre estas dos dimensiones.

Como se enunció anteriormente, el primer acercamiento al tema gira en torno a la estructura del ensayo como texto argumentativo, el más



utilizado en la academia para invitar a los profesores y estudiantes a reflexionar sobre el conocimiento establecido, sobre la realidad circundante, o sobre problemas y situaciones del contexto.

Las partes de un ensayo están claramente definidas y no difieren mucho de las de otros tipos de texto: introducción, contenido, conclusiones. ¿Qué las diferencia? El tratamiento del tema. No es lo mismo hacer una introducción para un informe de lectura que para un ensayo. En la de éste último se pide que además de plantear la idea general del tema, expresada a través de ejemplos, anécdotas, conceptos, citas, etc., se incluya la hipótesis (que al desarrollarse se convierte en tesis) o planteamiento central del texto, la cual da paso a los argumentos seleccionados por el autor para definir su posición al respecto. Es preciso aclarar que de la claridad de la hipótesis depende la claridad de los argumentos expuestos. Cuando se logra concretar ésta, puede decirse que el ensayista ha ganado el cincuenta por ciento del difícil terreno de la escritura, porque lo que sigue es sustentar cada una de las partes, variables, de esa hipótesis. Y se habla de sustentar porque, a diferencia de la de un proyecto de investigación, la hipótesis de un ensayo no se demuestra desde el rigor y la ob-

jetividad científica. Como plantea Jairo Morales Henao, al reseñar el libro “El ensayo”, de uno de los ensayistas colombianos más lúcidos del momento, Jaime Alberto Vélez: “Las cualidades del ensayo se enfatizan por la oposición que presentan con las aspiraciones de objetividad, exhaustividad y verdad de otros géneros.” (1997: p 97).

La introducción, cuya extensión puede variar desde un párrafo hasta varias páginas, dependiendo de la extensión del ensayo, es el “gancho” que utiliza el autor para llamar la atención sobre el tema. Si es atractiva, sugestiva, interesante, se garantiza la lectura completa del texto, pero si por el contrario se presenta compleja, pesada a los ojos del lector, seguramente no pasará de las primeras líneas. Con relación a este aspecto, queda claro que no hay una, sino muchas maneras de empezar un ensayo, lo que se aprende leyendo buenos autores, en cualquier campo del conocimiento.

La segunda parte de la estructura del ensayo es el contenido o disertación, donde el autor desarrolla la hipótesis enunciada, organizando en orden jerárquico, según su peso, los argumentos necesarios para sustentar su posición. Aquí es donde se encuentra su aporte, su visión de mundo, la expresión de su yo parti-



cular, situado frente a una realidad constituida por lo que ya se ha dicho sobre el tema, acudiendo para ello a las citas, a las fuentes elegidas para apoyar las razones de su elección. Como diría Eduardo Gruner, “eso transformará al ensayo en una especie de autobiografía de lecturas: no tanto en el sentido de los libros de mi vida, sino más bien en el de los libros que han apartado al ensayista de su vida: que lo han hecho escribir, derramar sus lecturas sobre el mundo en lugar de atesorarlas en no sé qué interioridad incomunicable.” (Gruner, 1966, citado por Percia, 2001: p 11).

La expresión de Gruner sirve además para deducir que del conocimiento que se tenga sobre el tema depende en gran medida la calidad del texto. No se puede pretender escribir un ensayo medianamente bueno, cuando la lectura no ha hecho parte del proceso de su escritura, porque si bien es cierto que muchas de las ideas que se expresan allí surgen de la realidad del autor, también es cierto que si esas ideas no están apoyadas con una argumentación validada como conocimiento, se pierde la intención misma de lo que debe ser un buen ensayo.

La aproximación conceptual es, por lo tanto, evidente en el ensayo cuando quien escribe recurre a las citas, a la información o al conocimiento

establecido para dialogar con los autores y los textos, y son ellos quienes finalmente lo llevan a asumir la posición que defiende en el ensayo, quienes le dan argumentos para debatir las ideas y plantear su propia verdad: “La libertad para discurrir, la flexibilidad para conversar sobre cualquier asunto y convertirlo en algo agradable e interesante para el lector; el nivel de tratamiento del tema, que lo mantiene distante de la trivialidad y las concesiones a la ignorancia”, son recursos del ensayo utilizados por aquellos para quienes éste se convierte en uno de los más exigentes ejercicios intelectuales. (Morales Henao, 1997: p 97)

En esta parte estructural del ensayo es necesario tener en cuenta que todo lo que se afirme se debe sustentar, no se pueden lanzar ideas al aire sin justificación alguna, ni tampoco recurrir a citas que, en lugar de aclarar o apoyar una idea, lo que hagan es restarle coherencia a la exposición que venía haciendo el autor, alejándolo de la sustentación de la posición que asumió, perdiendo así mismo la oportunidad de adherir al lector a sus planteamientos.

Otro aspecto en el que es necesario hacer énfasis es en el empleo del lenguaje, clave a la hora de elaborar un ensayo. La ramplonería es tan chocante como la exhibición de tecni-



cismos y expresiones pedantes. Sin importar la disciplina, el medio por el cual se publique o la trascendencia del tema, la sencillez en el lenguaje debe caracterizar un buen ensayo: ni tan complejo que opaque la lucidez de los argumentos, ni tan simple que le reste peso a los mismos. El lenguaje es el que le da forma al estilo del autor, a través de él se expresa la forma de pensar y de sentir, la forma de asumir el conocimiento, de dialogar con él y con los autores, de interpretar la realidad, la condición y la historia humana, y el entendimiento del mundo. En él se debe encontrar a otro ser humano dispuesto a desnudar su pensamiento frente a otros que, si no lo entienden, por lo menos lo escuchan y están dispuestos a conversar con el texto. He ahí la importancia del uso de un lenguaje adecuado en el ensayo, en donde radica su construcción como un ejercicio intelectual, pero también como un placer estético.

La estructura plantea terminar con uno o varios párrafos conclusivos, para lo cual se debe acudir a la hipótesis planteada, como recomendación para no concluir una idea diferente a la propuesta. El autor cierra su argumentación resumiendo las ideas expuestas sobre el tema en cuestión, confirmando la validez de su hipótesis, teniendo en cuenta

que lo que hizo fue un acercamiento, sin pretender dejar por sentado que la suya es la última palabra sobre el tema, por el contrario, dejando abierta la discusión para otras posibles miradas.

Lo expuesto hasta aquí indica que uno de los principales objetivos del ensayo es convencer al lector de que lo que se dijo es válido, pero también, en caso contrario, busca provocar al lector, invitarlo a reflexionar, “moverle el piso” para que refute lo dicho o produzca nuevas miradas, nuevas formas de pensar y asumir la realidad, con lo cual se estaría estableciendo el diálogo entre el autor, el texto y el lector.

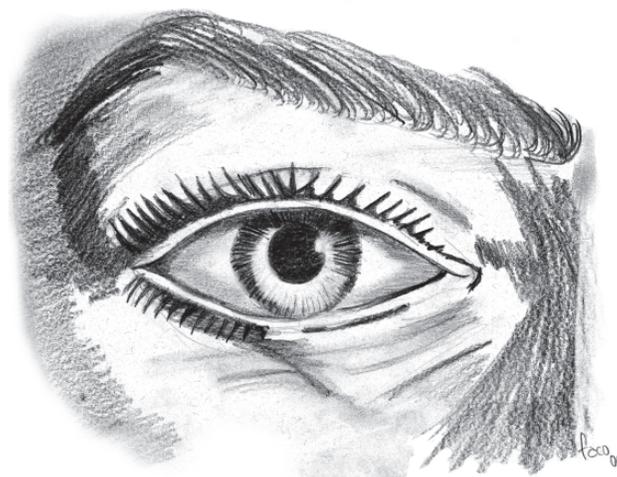
Desde otra perspectiva, el segundo aspecto de este texto hace referencia a las características específicas que debe conservar un buen ensayo, aclarando que, debido a la confusión que ello ha generado, en este caso se centran en dos muy importantes: las referencias bibliográficas expresadas a través de las citas, y la subjetividad como aporte personal del autor en la cual se encuentra la posibilidad de crear, de decir algo nuevo.

Dentro de las consideraciones iniciales de lo que es un ensayo, juegan un papel importante las fuentes utilizadas para su elaboración y la forma de citarlas. Nunca antes



como ahora viene a ser tan necesario llamar la atención sobre este asunto, cuando lo que se observa en la mayoría de los textos, publicados como “ensayos”, es un afán desmedido por mostrar que se sabe mucho sobre el tema, que se conocen grandes autores y, paradójicamente, que los que saben sobre el asunto son esos otros, no el autor del texto. “Séneca se lo escribe al discípulo que le pide máximas de filósofos, para memorizarlas: No te hacen falta. Ya es hora de que tú mismo digas cosas memorables.” (Séneca, citado por Zaid, 2003: p 19).

Dosificar las citas es característica de un gran ensayista, de aquel que sabe tanto sobre el tema, que ha sido capaz de hacer un ejercicio intelectual tan intenso, que se siente capaz de, a partir de lo que ya sabe, decir lo suyo, enfrentar su posición con el lector para invitarlo a debatir junto con él, el universo del conocimiento o de la simple realidad que lo rodea. Porque el ensayo no se concibió con la idea de repetir lo mismo, de resumir el pensamiento de uno o varios autores, o de apoyar lo que ellos dicen con comentarios o puntos de vista. Citar es evidenciar en el ensayo el diálogo que el autor ha realizado con la cultura: “Citar es asumir una tradición, tomar en cuenta los trabajos previos, estudiar lo explorado para enfren-



tarse a lo inexplorado y así llegar, con suerte, a lo nunca visto” (2003: 20). Con ello se diría entonces que la calidad del ensayo no se mide por el número de citas que contenga, sino más bien por la calidad y la pertinencia de ellas dentro del texto.

La Ley 1032 aprobada en junio del año en curso, es clara sobre la importancia de referenciar las fuentes citadas en un trabajo o publicación, como una forma de proteger la propiedad intelectual. También lo es cuando habla del exceso de citas en un texto, considerando este hecho como plagio puesto que el texto, con la abundancia de citas, ya no sería de quien lo publica, sino de quienes escribieron dichas citas. Un planteamiento interesante llevándolo al

caso del ensayo, teniendo en cuenta que dentro de él lo más importante es el aporte que se haga al tema, lo nuevo que pueda decir quien lo escribe, cosa que no se logra cuando lo que predomina son las ideas de otros.

Ernesto Sábato, citado por Jaime Alberto Vélez, dice que “una dosis amistosa de citas” es pertinente en el ensayo para no caer tampoco en la vanidad de quienes parecen tener sólo el interés de aparecer como eruditos” (2000: p 40). No es pues el afán de hacer evidente el compendio de lecturas posibles hechas para acercarse a la escritura del texto, es saber emplear con prudencia la información y adecuarla a la disertación para hacer de ella un diálogo entre quien escribe y quienes escribieron antes sobre las mismas ideas.

En la academia este aspecto adquiere especial importancia, si se tiene en cuenta que dentro de ella la rigurosidad, al escribir o al pedir que se escriba un ensayo, parte del compromiso que los actores de esta comunidad han adquirido con el conocimiento. Es decir, tanto profesores como estudiantes deben tener claridad acerca de que la producción de ensayos no es un acto fortuito, sino un proceso que implica esfuerzo, tiempo, primero para leer y luego para escribir fundamen-

tados en esas lecturas. Pretender crear un ensayo en dos horas, de un día para otro, así se tengan los conocimientos previos, es un acto de irresponsabilidad en el que se le conceden todos los créditos a la mediocridad. Allí sólo cabría la posibilidad de hacer lecturas apresuradas y rebuscar citas que se adecúen medianamente a los comentarios superficiales que, en estas circunstancias, podrían hacerse.

Un ensayo sin técnicas ni exigencias, tomado como punto de partida de la labor académica, sólo puede producir como resultado la repetición de errores. La razón es que su escritura consiste más en un efecto que en una causa. A él se llega como consecuencia de un desarrollo conciente de adquisición de conocimientos, de exposición y de debate del pensamiento; pero, sobre todo, de formación de un criterio propio (Vélez, 2000: p 69).

Consecuencia de lo anterior es la acumulación de citas, puesto que no hay oportunidad de producir ideas nuevas a partir de la reflexión profunda, y el afán en este caso es entonces mostrar que sí se leyó, que sí se sabe del tema, para obtener un reconocimiento académico o una nota. Desconfianza debe producir un texto construido así, si se tiene claro que el ensayo nació como tex-



to basado en la pasión por el conocimiento y, consecuentemente, en la pasión por la lectura.

Y es en este último aspecto donde realmente radica la calidad del ensayo, ya que no es posible escribirlo si antes no se conoce con profundidad el tema (aunque la intención no es agotarlo). Si lo que se pretende es asumir posiciones, es importante buscar información suficiente, contrastar con ella la visión personal y a partir de allí definir cuál es la argumentación que se va a emplear para sustentar las ideas. Aunque un ensayo puede elaborarse a partir de la lectura de un solo texto, es preferible tener varias alternativas que contribuyan a la claridad en la exposición de las ideas y a apoyarlas con referencias bibliográficas pertinentes.

Por eso, no importa la disciplina o el campo del conocimiento en el que se esté, la pasión por la lectura conduce a la búsqueda de esa información porque se quiere expresar algo al respecto, una visión de mundo, un modo de sentir y de pensar frente a esa realidad que preocupa y motiva la confrontación consigo mismo, con el conocimiento y con el otro, con el destinatario del texto. Esto no es posible si se hace a partir de citas innumerables porque, como se ha dicho, se veía a otro dentro del escrito, no al autor. Generalmente, las

lecturas que hacen las personas, las transforman interiormente, transformación es la que se muestra en el ensayo cuando quien escribe es capaz de decir desde su propia voz. Al respecto, Héctor Abad Faciolince dice:

El delicioso (pero al principio difícil) arte de la lectura, nos hace sentir y nos hace pensar, porque es capaz de sacarnos de nosotros mismos. Un individuo, una persona sola es casi siempre muy poca cosa. Gracias a los libros ponemos a prueba nuestra escasa experiencia del mundo y la confrontamos con la múltiple experiencia de grandes hombres y mujeres del pasado y del presente. De ahí esa gran capacidad transformadora que tiene la lectura. (2003: p 19).

Otra consideración en este sentido tiene que ver con la cita como prueba científica, como instrumento para corroborar la validez de los argumentos. Lejos de esta pretensión está su uso dentro de un ensayo, porque si éste es un intento, una forma de acercarse al conocimiento, no necesita pruebas que validen lo que se dice como si fuera una verdad absoluta. Nació como tanteo, como búsqueda para develar el conocimiento y la complejidad humana. “El ensayo, en su parentesco con el río, se refiere al curso de las ideas antes que al puer-



to de llegada, <...> Los grandes ensayistas convencen, casi siempre, por virtudes inapreciables que se relacionan más con el estilo o con el tono, que con la ortodoxia del raciocinio.” (2000: pp 39 – 40).

En otras palabras, el ensayo tiene que ver más con la subjetividad del autor que con la razón, entendida ésta desde el concepto de la modernidad en donde, para que algo tenga validez, necesita de la prueba científica que lo haga real y creíble. Aquí ningún buen ensayista debe pretender que su pensamiento se convierta en ley, que las posibilidades de discusión se agoten, la suya es una de tantas posibles miradas sobre la realidad, a partir de la cual se construye el intelecto, se aprende a argumentar posiciones y a ser tolerante con el otro que piensa diferente, que asume la vida de forma distinta.

Para finalizar esta reflexión en torno a la utilización de referentes bibliográficos dentro de un ensayo, vale la pena señalar que el “vicio” de las citas corresponde a una actitud posmoderna, donde se habla del concepto de intertextualidad, definida como la relación que se establece entre los diferentes textos para complementarse. En el campo de la ficción (literatura, cine, etc.), copiar ideas directa o indirectamente es válido en algunos casos, porque

entre muchos escritores se tiene la creencia de que existe una sola historia, y que lo que cada uno de ellos hace es variaciones en torno a la misma. De ahí las similitudes entre novelas, cuentos, películas..., donde lo que varía es la forma de contar. Pero en el ensayo el caso es otro, porque, como se ha venido diciendo, lo más importante de él es el aporte personal que se haga al tema. La intertextualidad no puede ser una excusa para citar sin control, pero sí son necesarias las citas como apoyo dentro del texto, sí es necesario relacionar la forma de pensar el mundo, desde cualquier disciplina, con los planteamientos personales en un ensayo.

Pasando a otro aspecto, la atención se centra ahora en la subjetividad como característica esencial del ensayo. Igualmente importante resulta dentro él lo que mostró desde sus inicios: la subjetividad del autor como una forma de explorar el conocimiento, de crear desde su perspectiva una nueva visión de éste y del mundo, cuando es producto de una reflexión inteligente sobre la cultura, la sociedad, la realidad lejana o presente, para decir que la razón de ser del ensayo es ella, porque a partir de la subjetividad es que el autor debate, transforma, crea. “El buen ensayista buscará una interpretación personal de las cosas, rehuendo hacer-



lo, naturalmente, desde la rigidez de todo marco teórico o doctrinario. Lo cual no postula, por supuesto, la ignorancia como la perspectiva ideal.” (Morales Henao, 1998: p 96).

La importancia de la subjetividad, cuando el positivismo domina la ciencia y descalifica la visión de mundo como otra forma de conocimiento, es rescatada por el ensayo desde la postura de Montaigne, Voltaire, Bacon, De Quincey y tantos otros autores que hoy ven en ella la posibilidad de crear. La subjetividad vista, no como conjunto de ideas sueltas, de pensamientos superficiales, desordenados, pasionales, sino como una acumulación de experiencias individuales que transforman al individuo porque lo llevan a pensar sobre su posición en el universo, su razón de ser y de sentir, al lado de la razón de ser y de sentir de otros.

Vista así, la subjetividad en el ensayo se valora como ejercicio de la inteligencia que busca aprehender el conocimiento establecido para revalorarlo y aportar miradas nuevas sobre él, considerando que nada es absoluto, que tanto vale su visión como la del otro. No significa esto que en el ensayo pierda validez la ciencia, por el contrario, la adquiere desde el momento en que incita al individuo a contribuir en su construcción a partir del diálogo con los autores y los

textos, con la cultura. En este punto se encuentra el aporte de este tipo de texto a la discusión académica, puesto que se parte del conocimiento del mundo y del hombre para plantear nuevas formas de asumirlo. Y por esta razón también se dice que la intención de todo ensayo es crear, sin la pretensión de agotar el conocimiento, sino de renovarlo.

Cabría preguntarse aquí, ¿cuáles son los elementos que permiten identificar la subjetividad en el ensayo? Desde el momento mismo en que el autor dice “voy a escribir”, a crear un texto, se está hablando de ella, porque implica entonces la escogencia del tema, y cuando éste es asignado, es el que escribe quien escoge lo que va a decir sobre él. En este orden, después de seleccionar el tema se plantea la idea (mi idea) que se va a sustentar, y para hacerlo, es el autor quien identifica la información que le sirve como apoyo a esa idea. Todo lo anterior implica subjetividad, un acto intencionado de acuerdo con unos intereses particulares que conducen a la búsqueda personal de la información con la cual se identifica el tema, pero también el autor.

El contenido del ensayo se caracteriza por la reflexión permanente del autor, como acto de libertad individual para expresar su yo interior frente a una realidad que le inquieta y lo



obliga a tomar posición con argumentos que no salen de la nada, sino de su forma de asumir el conocimiento, el ser humano y el mundo. “No hay “consumación” o “acabamiento” de ninguna figura del yo en esta forma de hacerlo visible que es el ensayismo: posibilidad de observar el mundo desde diversos puntos de vista que nunca llegan a una esencia última...” (Cragolini, 2001: p 91). Pero no es la opinión suelta, el comentario superfluo o el punto de vista sin fundamento. Lo que va dentro de un ensayo es producto de un debate interior con las ideas, en el que se confronta el autor consigo mismo y con los otros, para después plasmar su verdad en la palabra escrita, como conocimiento inacabado, contingente, susceptible de ser reinventado por otro desde su subjetividad particular.

En la palabra del hombre que se escribe sobre la página en blanco está la fuerza de su interioridad como ser humano, ella crea el lenguaje con el cual “me digo” y con el cual se imprime el estilo al texto, de suerte que el estilo no se enseña, es inherente a cada autor, siendo otro elemento de expresión de la subjetividad en el ensayo. “El gran ensayo de todas las épocas posee la virtud de mostrar al hombre en un doble aspecto: en primer lugar, desde los distintos saberes a los cuales se hace referencia en este género; pero, sobre todo, desde su misma forma de ex-

presión, capaz, como ninguna de apresar la respiración, el pulso del pensador y las vicisitudes de su manera de pensar” (Vélez, 2000: p 27).

En consecuencia, el ensayo, en su acepción más amplia, tiene la propiedad de presentar ideas, conceptos, visiones de mundo no comprobadas, sin la pretensión de objetividad y exhaustividad que caracteriza al método científico. Lo que vale allí es el aporte personal al tema, y por ello la acumulación de citas atenta contra su esencia misma, pues se estaría dando mayor importancia a lo objetivo que a la subjetividad de quien escribe el texto.

Para concluir esta exposición y resumiendo los planteamientos anteriores, vale decir que la complejidad del ensayo se ha prestado para muchas interpretaciones erradas de lo que él es como género. “El ensayo ha sobrevivido a las modas artísticas e intelectuales, porque en todas las épocas ha mantenido un solo propósito: expresar el flujo natural del pensamiento. A pesar de los cambios, este género ha permanecido intacto, y permanecerá igual, sin duda, mientras la inteligencia conserve su nombre y la capacidad de razonar siga vigente” (2000: p 27).

Aún sin someterse a normas rígidas, el ensayo, por lógica, lleva implícita una estructura y dentro de ella, hay elementos que lo caracterizan y lo diferen-



cian de otro tipo de textos, más cercanos al análisis, al resumen o al tratado. Como se expresó en esta disertación, el lenguaje, el estilo, las referencias bibliográficas y la subjetividad, entre otros, son aspectos fun-

damentales que orientan la construcción del texto, si lo que se pretende es escribir un ensayo desde la concepción traída desde el Renacimiento hasta nuestros días, con Montaigne a la cabeza.

BIBLIOGRAFÍA

ABAD FACIOLINCE, Héctor. (2003). Un libro abierto. En *La pasión de leer: frontera seductora entre el sueño y la vigilia*. Coordinador de la segunda edición: ESCOBAR MESA, Augusto. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

BLOOM, Harold. (2000). *Cómo leer y por qué*. Traducción de Marcelo Cohen. Bogotá: Edit. Norma.

CRAGNOLINI, Mónica B. (2001). *Escrituras de la subjetividad*. En *El ensayo como clínica de la subjetividad*. Compilador: Marcelo Percia. Buenos Aires: Lugar Editorial S.A.,

MORALES HENAO, Jairo. (1998) *Ensayo sobre el ensayo*. Reseña crítica al libro “El Ensayo”, de Jaime Alberto Vélez. En *Revista Universidad de Antioquia*, No. 253. Medellín: Imprenta Universidad de Antioquia.

PEÑA DIX, Beatriz. Los “otros escritos” de Héctor Rojas Herazo: el ensayo como reflexión sobre la condición humana. En: *Revista Litterae* No. 10. Dic. De 2001

VÉLEZ, Jaime Alberto. (2000). *El ensayo: entre la aventura y el orden*. Bogotá: Taurus.

————— (1998). El más humano de los géneros. En *Revista El Malpensante* No. 8. Bogotá: Tecimpre S.A. pp 57-69

ZAID, Gabriel. (2003). El fetichismo de las citas. En *Revista El Malpensante* No. 46. Bogotá: Tecimpre S.A., pp 14-24



COLABORADORES

GONZALO SOTO POSADA

Filósofo Universidad Pontificia Bolivariana.

Doctor en Filosofía de la Pontificia Universidad Gregoriana (Roma).

Profesor titular de Postgrados de la Escuela de Teología, Filosofía y Humanidades de la Universidad Pontificia Bolivariana.

gonzalosoto@une.net.co

CARLOS ANDRÉS ARANGO LOPERA

Comunicador y Relacionista Corporativo (Universidad de Medellín)

Candidato a Magister en filosofía con énfasis en ética UPB (Medellín)

Docente Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid, Universidad de San Buenaventura y Corporación Colegiatura Colombiana (Medellín) en las áreas de teoría de la comunicación y semiótica de la imagen.

Correo electrónico: carlosarangol@yahoo.es

WILMAR DE JESÚS ACEVEDO GÓMEZ

Director de la licenciatura en Educación Religiosa en la UCPR (Pereira)

Profesor de Ética y Hermenéutica de la fe en Economía (UCPR)

Licenciado en filosofía USTA (Bogotá)

Especialista en Pedagogía y desarrollo humano UCPR (Pereira)

Candidato a Magister en filosofía con énfasis en ética UPB (Medellín)

Correo electrónico: willmara@ucpr.edu.co

MARIO ALBERTO GAVIRIA RÍOS

Economista, Universidad de Antioquia.

Especialista en política económica, Universidad de Antioquia.

Maestría en ciencias económicas, Universidad Nacional de Colombia.

Profesor Asociado, Universidad Católica Popular del Risaralda (Pereira).

Integrante grupo de investigación “Crecimiento económico y desarrollo”

mgavi@ucpr.edu.co

MAURICIO VERA SÁNCHEZ

Docente de Planta Universidad Católica Popular del Risaralda (Pereira). Programa de Comunicación Social-Periodismo

Comunicador Social-Periodista, Universidad Externado de Colombia.

Especialista en Televisión. Pontificia Universidad Javeriana

maovera@ucpr.edu.co

WILMAR ALBEIRO VERA ZAPATA

Profesor, Universidad Católica Popular del Risaralda (Pereira).

Comunicador Social Periodista, Universidad de Antioquia.

Maestría en Historia, Universidad Nacional sede Medellín.

Especialista en Pedagogía y Desarrollo Humano, Universidad Católica Popular del Risaralda. wilmarver@ucpr.edu.co



PABLO GRANADA ECHEVERRY

Profesor Auxiliar, Universidad Católica Popular del Risaralda (Pereira).
Comunicador Social Periodista, Universidad de Antioquia.
pablogranadaecheverry@ucpr.edu.co

ARMANDO ANTONIO GIL OSPINA.

Economista – Universidad Libre seccional Pereira
Magíster en Educación y Desarrollo Humano – CINDE / Universidad de Manizales
Especialista en Política Económica – Universidad de Antioquia
Especialista en Pedagogía y Desarrollo Humano - Universidad Católica Popular del Risaralda (Pereira)
Director Programa de Economía UCPR
Profesor Asociado
agil2000@ucpr.edu.co

DAGO HERNANDO BEDOYA ORTIZ

Decano Facultad de Ciencias Básicas e Ingenierías
dago@ucpr.edu.co
Ingeniero de sistemas.
Especialista en auditoría de sistemas.

LUÍS ALEJANDRO FLÉTSCHER BOCANEGRA

Docente de planta. Facultad de Ciencias Básicas e Ingenierías
luisf@ucpr.edu.co
Ingeniero en Electrónica y Telecomunicaciones *Universidad del Cauca (2001)*
Especialista en Gerencia de Proyectos de Telecomunicaciones *Universidad del Rosario (2005)*

VICTOR HUGO TABORDA

Ingeniero de Sistemas y Computación
Docente catedrático
Programa: Ingeniería de Sistemas y Telecomunicaciones
vtaborda@ucpr.edu.co

LUIS EDUARDO PELÁEZ VALENCIA

Ingeniero de Sistemas
Especialista en Propiedad Intelectual
Derechos de Autor, Propiedad Industrial y Nuevas Tecnologías
Director: Programa de Ingeniería de Sistemas y Telecomunicaciones
eduardo.pelaez@ucpr.edu.co

INÉS EMILIA RODRÍGUEZ GRAJALES

Profesora catedrática de la Universidad Católica Popular del Risaralda (Pereira).
Licenciada en Educación Español y Comunicación Audiovisual, Universidad Tecnológica de Pereira.
Candidata a Magíster en Literatura y Filosofía, Universidad Tecnológica de Pereira.
agnesrodri@hotmail.com



UNIVERSIDAD CATÓLICA POPULAR DEL RISARALDA

GRUPOS DE INVESTIGACIÓN

Reconocer el proceso investigativo como una práctica social implica asumir que la reflexión crítica, en una dinámica de formación, debe darse a partir de colectivos de trabajo que estén dispuestos a dialogar, explicar y confrontar concepciones diferentes en torno a un interés común; a escuchar y comprender otros puntos de vista y a sentirse libres para expresar dudas o desconocimientos; a mantener vivos sus propósitos de conocer y aprender de los otros.

Un propósito fundamental de la UCPR y su sistema de investigaciones es la consolidación de los grupos de investigación, entendidos en la forma que los concibe Colciencias: como “un conjunto de personas que se reúnen para realizar investigación en una temática dada, formulan uno o varios problemas de su interés, trazan un plan estratégico de largo o mediano plazo para trabajar en él y producen unos resultados de conocimiento sobre el tema en cuestión”.

El grupo de investigación es visto como la unidad básica moderna de generación de conocimiento científico y de desarrollo tecnológico, es un equipo de investigadores de una o varias disciplinas comprometido con una temática de estudio, la cual asume de manera ordenada y sistemática buscando producir resultados de demostrada calidad y pertinencia.

En su trayectoria, y mirada desde una perspectiva histórica, la Universidad Católica Popular del Risaralda ha venido recorriendo un camino ascendente hacia el fortalecimiento de su función investigativa, la cual se sustenta hoy, entre otras, en la dinámica de conformación, registro, reconocimiento y categorización de sus grupos de investigación por Colciencias; los mismos que a continuación se presentan con su información más relevante, como hecho manifiesto de los resultados de este proceso¹.

¹ Debe advertirse que los grupos “Pensamiento ambiental” y “Cognición, Prácticas y Aprendizaje en Dominios Específicos” son fruto de una alianza con investigadores de las Universidad Nacional – sede Manizales y la Universidad de Caldas, el primero, y la Universidad de los Andes, el segundo.

FACULTAD DE CIENCIAS ECONOMICAS Y ADMINISTRATIVAS	
Nombre del Grupo	Categoría
	Proyectos en Curso
Crecimiento económico y desarrollo	Comercio exterior y crecimiento económico discusión teórica y evidencia empírica para el caso regional en el periodo 1980-2004
	Focalización del gasto público en salud y diagnóstico socioeconómico de la población sisbenizada en Pereira
	La negociación educativa: una práctica para indagar el cómo, de que manera y bajo que condiciones aprenden los estudiantes de economía de la UCPR
	Territorialidad productividad y ciclo de vida de las industrias en Colombia
Desarrollo Empresarial	Prácticas de recursos humanos en las empresas de confección en el departamento de Risaralda
Finanzas Empresariales	Territorialidad productividad y ciclo de vida de las industrias en Colombia
Marketing, Logística y Gestión	Previsión Tecnológica para el establecimiento de políticas públicas en el Codecyt
Pensamiento Ambiental	
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS	
Cognición, Educación y Formación	Registrado
	Del objeto convencional a las acciones simbólicas: un estudio de caso longitudinal sobre el surgimiento de la agencialidad y el símbolo
	Estado del arte sobre las investigaciones en trauma psíquico infantil
	Caracterización neuropsicológica del deterioro cognitivo leve y la demencia en pacientes con enfermedad cerebro vascular
	Reconstrucción de la teoría del factor sexual en la producción de las neurosis como una especialización de la teoría del trauma psíquico en la obra de Freud
	Alcances de la intervención cognitivo conductual en las relaciones de pareja conflictivas para modificar sus dinámicas de interacción
	Consecuencias psicosociales del abuso sexual infantil en la ciudad de Pereira
Cognición, Prácticas y Aprendizaje en Dominios Específicos	Categoría B

FACULTAD DE ARTES		
Nombre del Grupo	Categoría	Proyectos en Curso
Medio Ambiente y Diseño	Reconocido	Aprovechamiento industrial y comercial de los sobrantes de biomasa de los cultivos de guadua en el momento del corte
Grupo Arquitectura UCPR - Hábitat, Cultura y Región	Registrado	La planeación participativa en la solución socioambiental y urbanística de las rondas de los ríos como estrategia de desarrollo sostenible
		Elaboración del diagnóstico plan de manejo y otras acciones para la inscripción y declaratoria del paisaje cultural cafetero como patrimonio cultural de la humanidad en lo correspondiente al departamento del Risaralda
		Epistemología racionalista en la arquitectura moderna el caso de Le Corbusier y el grupo de la Bauhaus
		Estudio sobre construcciones socioculturales como resultado de hitos arquitectónicos en los municipios del departamento de Risaralda
Lo público senda para la dignificación del habitat urbano		
OTROS PROYECTOS		
PROGRAMA	NOMBRE DEL PROYECTO	
Licenciatura en Educación religiosa	La moralidad en el cristianismo primitivo y sus relaciones de dependencia o influencia con la filosofía helenística romana en el epistolario entre Pablo y Séneca	
Proyecto de vida	Naturaleza de la religión. El fenómeno religioso	
Pedagogía y desarrollo humano	Representaciones sociales de ciudadanía en los estudiantes de la UCPR	
Comunicación social - Periodismo	Los jóvenes de la UCPR	
Psicología	Representaciones sociales sobre la noción de justicia en jóvenes escolarizados de la ciudad de Pereira	
Diseño Industrial	Procesos comunicativos entre la administración municipal y gremios económicos en el marco del proyecto ciudad Victoria	
Facultad de Ciencias Sociales y humanas	Estrategias de formación utilizadas en la escritura para prensa de genero periodístico noticia en los currículos de tres programas del eje cafetero	
	Caracterización del Síndrome de Burnot y su relación con variables referidas al rol y al apoyo social percibido en una muestra multiocupacional de empresas en la ciudad de Pereira	
	Representaciones sociales del sujeto político en el conflicto social colombiano entre los años 1960 - 2000	
	Diseño y construcción de una máquina hidráulica para prensado de pegas de madera	
	Alternativas tecnológicas para la producción de esterilla de guadua	
	Diseño integral de un sistema de transporte de residuos biológicos de las instituciones hospitalarias	
	Las reglas constitutivas y la construcción de la realidad social: Una Mirada desde la filosofía del lenguaje	
	Las representaciones Sociales que tienen los habitantes de los parques del centro de la ciudad como territorios de paz y reconciliación	

REVISTA PÁGINAS DE LA UCPR

OBJETIVO

Proponer a la discusión de la comunidad académica y proyectar hacia la región y la nación los estudios, reflexiones y discusiones multidisciplinarios que, como resultado de su actividad investigativa y académica, produce la Universidad Católica Popular del Risaralda, con el fin de aportar al conocimiento y desarrollo de la sociedad.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Contribuir al cumplimiento de la misión de la Universidad Católica Popular del Risaralda mediante la promoción de la producción intelectual de la comunidad universitaria, en particular de sus maestros e investigadores.

Propiciar el intercambio de producción académica de los maestros e investigadores de la Universidad Católica Popular del Risaralda, entre sí y con otras comunidades académicas, con el fin de contribuir a la cualificación del trabajo intelectual y docente de la institución y al desarrollo del conocimiento.

Estimular la creación intelectual de la comunidad universitaria y promover la cultura de la producción escrita mediante el desarrollo de competencias escriturales.

Contribuir a la consolidación de comunidad académica en la Universidad mediante la creación de ambientes propicios para el conocimiento del entorno, el desarrollo de las disciplinas y la discusión y confrontación de las diferentes percepciones que se tienen del mundo.

Divulgar la producción intelectual de la Universidad Católica Popular del Risaralda entre las comunidades académicas y profesionales y en los distintos sectores de la comunidad, con el fin de proyectar la imagen de la institución y servir a la sociedad en conformidad con la misión institucional.

PERIODICIDAD

Revista cuatrimestral.

INSTRUCCIONES PARA EL AUTOR

1. POLÍTICAS GENERALES

- El autor debe garantizar que su artículo no ha sido publicado en otro medio.
- El envío de un artículo supone el compromiso del autor o autores de escribir su texto en forma clara, precisa y concisa, además, ser riguroso en el planteamiento y argumentación de sus ideas.
- Los juicios emitidos por los autores de los artículos son de su entera responsabilidad. Por eso, no comprometen los principios y las políticas de la Universidad ni las del Comité Editorial.
- El Comité Editorial se reserva el derecho de someter a revisión los artículos y recomendar los cambios que considere pertinentes o devolver aquellos que no reúnan las condiciones exigidas.
- Todos los artículos serán revisados con rigor por dos lectores: uno que dará su concepto académico y otro que evaluará su aspecto formal.
- Los autores no conocerán la identidad de los evaluadores y viceversa, pero de común acuerdo podrán reconocerse con el fin de enriquecer el proceso de evaluación.
- El Comité Editorial, con base en el dictamen de los lectores, determinará si se publica el artículo, pero sólo si cumple con las normas de presentación exigidas por la revista.
- El hecho de recibir un artículo y de ser sometido a proceso de evaluación no asegura su publicación inmediata y tampoco implica un plazo específico para su inclusión en una edición determinada.
- En caso de presentarse varios artículos de un mismo autor, todos serán sometidos a selección, pero sólo podrá ser publicado un artículo por edición. Si uno de estos artículos estuviera firmado por varios autores, éste tendrá prelación para ser publicado por sobre los demás.
- Los autores cuyos textos sean seleccionados para la publicación se comprometen a presentarlos en forma sintética y pertinente durante el acto de lanzamiento de la revista. En el caso de que el autor resida fuera de Pereira, podrá delegar a otra persona para la presentación del artículo.

2. REQUISITOS PARA LA PRESENTACIÓN DE ARTÍCULOS

Los artículos deben presentarse en Word y enviarse en un disquete acompañado de dos copias impresas a la dirección de la revista; si el artículo incluye fotografías, gráficos o similares se debe incluir originales suficientemente claros para facilitar la edición.

2.1 EXTENSIÓN

La extensión máxima es de 25 páginas y la mínima de 15, escritas a doble espacio y en tamaño carta (fuente Times New Roman 12), debidamente enumeradas. En casos especiales y según la trascendencia del tema, el Comité Editorial se reserva el derecho de aceptar trabajos de diferente extensión.

Si se considera que en la extensión de un artículo no se agota todo lo que se quiere decir, el autor puede optar por hacer varias entregas para diferentes ediciones, tratando el tema en forma progresiva.

2.2 ESTRUCTURA

Todo artículo debe contener las siguientes partes básicas:

- Título (subtítulo, si lo requiere)
- Una síntesis en español y en inglés (abstract). Esta síntesis debe ir en letra cursiva y no exceder las 120 palabras.
- Descriptores (palabras clave, en español y en inglés). Para la construcción de los descriptores el autor debe consultar las LEMB o tesauros especializados.
- Estructura interna (sin especificar con subtítulos): introducción, disertación, conclusiones.
En el caso de ponencias, se aceptará la estructura propia de este tipo de documento.

2.3 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Las normas para referencias bibliográficas son las siguientes:

- Para **citas** dentro del texto se incluyen éstas entre paréntesis en el lugar de la citación, con la indicación de primer apellido del autor, con mayúscula inicial, año, página; por lo tanto, se eliminan los pies de página tipo cita, y se utilizarán sólo los tipo notas aclaratorias.

Ejemplo: ...“Evidentemente, ya no queda nada por lo que merezca la pena apostar hasta el límite de la existencia” (Baier, 1996, 103).

- Para citas en las cuales se necesite utilizar los nombres de los autores, se colocarán dentro del paréntesis sólo el año y el número de la página.

Ejemplo: ...Así lo manifiestan Bedoya y Velásquez (1998, 90) cuando se refieren a ese momento histórico: “la filosofía fue entonces, desde ese instante, occidental.”

- Al final del artículo se listarán en orden alfabético todas las referencias bibliográficas utilizadas.
- Las referencias bibliográficas se citan de acuerdo con el sistema autor, fecha, técnica utilizada en revistas internacionales. Para citación de artículos de revistas, el nombre de la revista va en letra cursiva y el número en negrilla.

Libro: Autor (Apellidos en mayúscula sostenida, nombres). Título (cursiva): subtítulo (si lo tuviese). Edición (cuando ésta es diferente a la primera). Traductor (en caso de que lo haya). Ciudad o país: Editorial, año de publicación. Paginación.

Ejemplo: BAIER, Lothar. *¿Qué va a ser de la literatura?* Trad. Carlos Fortea. Madrid: Editorial debate, 1996. 137 p.

Ponencias o conferencias: Autor de la ponencia. Título de la ponencia (cursiva). Preposición En: Nombre del seminario, congreso o conferencia (Mayúscula). (Número de la conferencia: año de realización: ciudad donde se realiza). Título que se identifica con memorias o actas. Ciudad de publicación: editor, año de publicación de las memorias. Páginas.

Ejemplo: CHARUM, Alfonso. *La educación como una de las bases para la sociedad informatizada del año 2000.* En: CONGRESO DEL SISTEMA DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR. (6º: 1987: Bogotá. Ponencias del VI Congreso del Sistema de Información y Documentación para la Educación Superior. Bogotá: Colciencias, 1987. 302 p.

Parte de un libro o texto de un autor en una obra colectiva: Autor del capítulo o parte. Título del capítulo o parte (cursiva). *En:* Autor que compila. Título de la obra completa. Ciudad: Editor, año de publicación. Páginas del capítulo o parte.

Ejemplo: BRUNGARDT, Maurice P. *Mitos históricos y literarios: La casa grande*. *En:* PINEDA BOTERO, Álvaro y WILLIAMS, Raimond L. *De Ficciones y Realidades: Perspectivas sobre literatura e historia colombianas*. Bogotá: Tercer Mundo Editores, 1989. pp. 63-72.

Revista o publicación seriada: Autor del artículo (año). “Título del artículo: subtítulo del artículo”. *En:* *título de la publicación (en cursiva)*: subtítulo de la publicación. Número del volumen, número de la entrega en negrilla, (mes, año); paginación.

Ejemplo: ZAID, Gabriel (1998). “Organizados para no leer”. *En:* *El Malpensante*. No. 17, (agosto - septiembre 1999); pp. 24-29.

Recurso electrónico: Autor del artículo. (Fecha de registro en internet). Título del artículo (cursiva): subtítulo del artículo. Dirección electrónica / (fecha de la consulta).

Ejemplo: GENTILE, Pablo. (2002). *Pobreza y neoliberalismo*. <http://www.cisspraxis.es/educacion/> (4 feb.2005)

2.4 NOMENCLATURA

Cuando el artículo propuesto requiere del uso de nomencladores, se recomienda el empleo del sistema decimal.

2.5 PRESENTACIÓN DEL AUTOR

Los artículos deberán venir acompañados (en un archivo independiente) de la siguiente información con el nombre “DATOS DEL AUTOR”:

El título del trabajo, el nombre completo del autor, afiliación institucional, dirección electrónica, preparación académica pre y postgradual.

3. PROCESO DE SELECCIÓN DE ARTÍCULOS

Para seleccionar los artículos a publicarse en cada edición de la REVISTA PÁGINAS se procederá de la siguiente manera:

El Comité Editorial abrirá la convocatoria en la página web de la Universidad, en la que señalará las fechas de recepción, asignación de lectores y selección. Sólo se recibirán colaboraciones hasta la fecha límite indicada.

Posteriormente el Comité Editorial de la Revista se reunirá para asignar a cada artículo dos lectores evaluadores: uno que lo valorará desde el punto de vista formal, tanto a nivel de estructura como de redacción; y otro que lo valorará desde el punto de vista académico y disciplinar.

A los lectores evaluadores se les dará una fecha límite para que devuelvan los textos con los respectivos conceptos de valoración, luego de la cual el Comité Editorial estudiará los conceptos de los artículos ya valorados, seleccionará los artículos que serán publicados con base en los criterios establecidos por la Revista y procederá a hacer la devolución de estos artículos a sus respectivos autores para que realicen los ajustes necesarios, pero ya con la confirmación por escrito de que su artículo ha sido seleccionado para hacer parte de la edición actual.

NOTA: Los artículos no seleccionados para hacer parte de la próxima edición, también se devolverán a sus respectivos autores para que sean ajustados y si desean los vuelvan a proponer como candidatos para una edición posterior, para lo cual se deberán cumplir todos los pasos de selección. Esta notificación también se hará por escrito.

4. CRITERIOS DE SELECCIÓN DE ARTÍCULOS

4.1 SOBRE LOS LECTORES EVALUADORES

Cada artículo se somete a dos valoraciones así:

Forma: El lector evaluador debe ser un docente u otro académico competente con respecto a los procesos y los productos de lectura y escritura, pues él valorará la construcción del texto, esto es, redacción, ortografía, corrección, cohesión, coherencia y condiciones generales de intratextualidad y de intertextualidad.

Contenido: El lector evaluador será un par académico que, teniendo la misma formación académica del autor del artículo u otra análoga, evaluará fundamentación conceptual, calidad, rigor y pertinencia del artículo.

Los lectores evaluadores podrán ser internos o externos. En la primera página de la revista aparecerán los nombres de los lectores que han evaluado los artículos publicados en la actual edición, como miembros del Comité Revisor.

4.2 SOBRE LOS CONCEPTOS DE EVALUACIÓN

El lector evaluador deberá entregar un concepto del artículo asignado, donde expresará si considera que es apto para publicarse o no. El concepto se formulará en el formato previsto por el comité Editorial, en el cual se presentan cuatro alternativas:

- 4.2.1 El artículo es evaluado como apto para ser publicado en las condiciones actuales.
- 4.2.2 El artículo es apto, pero requiere de correcciones menores. El autor podrá realizarlas para publicar en la presente edición.
- 4.2.3 El artículo requiere de correcciones de fondo que implican una revisión importante y en consecuencia sólo podrá ser presentado para una próxima edición, una vez haya sido mejorado.
- 4.2.4 El artículo no reúne las condiciones de calidad que exige la Revista, y en consecuencia no es apto para ser publicado.

En el caso en que el lector haya recomendado correcciones, el artículo se publicará una vez se haya verificado la realización de la mismas por parte del lector evaluador.

El único criterio que se tendrá en cuenta para la selección de artículos es la apreciación o el concepto de los lectores evaluadores. Si hay contradicción entre los dos conceptos emitidos para un mismo artículo, se buscará un tercer lector evaluador.

COMITÉ EDITORIAL