

PENSAR LO HUMANO Y LO SOCIAL: REFLEXIONES DESDE LA FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES DE UNIMINUTO



Compilador
José Castañeda Vargas



Colección de Investigación

PENSAR LO HUMANO Y LO SOCIAL: REFLEXIONES DESDE LA FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES DE UNIMINUTO

Compilador

José Castañeda Vargas

Autores

Diego Andrés González Cardona

Karen Johanna Martínez Grisales

Laura Ximena Cárdenas Díaz

Carlos Juliao Vargas

Víctor Eligio Espinosa Galán

John Larry Rojas Castillo

Ángela Yamile Villamil León

José Castañeda Vargas



Presidente del Consejo de Fundadores

Padre Diego Jaramillo Cuartas, cjm

Rector General Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

P. Harold Castilla Devoz, cjm

Vicerrectora General Académica

Stéphanie Lavaux

Director de investigación – PCIS

Tomás Durán Becerra

Subdirectora Centro Editorial

Rocío del Pilar Montoya Chacón

Rector Bogotá Presencial

Jefferson Enrique Arias Gómez

Vicerrector Académico Bogotá presencial

P. Diego Jaramillo Cuartas, cjm

Director de Investigación Rectoría UNIMINUTO Bogotá

Benjamín Barón Velandia

Coordinadora de Publicaciones Rectoría UNIMINUTO Bogotá

Lorena Cano Vergara

Decano Facultad de Ciencias Humanas y Sociales

P. José Gregorio Rodríguez Suárez

Pensar lo humano y lo social : reflexiones desde la facultad de ciencias humanas y sociales de UNIMINUTO / Diego Andrés González Cardona, Karen Johanna Martínez Grisales, Laura Ximena Cárdenas Díaz...[y otros 4.] ; autor y compilador José Castañeda Vargas. Bogotá: Gobernación de Cundinamarca, Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, 2023.

268 páginas, ilustraciones, tablas.;

Incluye referencias bibliográficas en cada capítulo.

ISBN: 978-958-763-691-8 (digital)

Colección de investigación

1.Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO -- Aspectos sociales -- Colombia 2.Educación superior -- Investigaciones -- Colombia 3.Filosofía de la educación superior -- Colombia 4.Ciencias sociales -- Investigaciones -- Colombia

5. Responsabilidad social -- Estudio de casos -- Colombia 6.Desarrollo humano -- Colombia i.Martínez Grisales, Karen Johanna (autor) ii.Cárdenas Díaz, Laura Ximena (autor) iii.Juliao Vargas, Carlos (autor) iv.Espinosa Galán, Víctor Eligio (autor) v.Rojas Castillo, John Larry (autor) vi.Villamil León, Ángela Yamile (autor) vii.Castañeda Vargas, José (autor y compilador).

CDD: 370.11 P35p BRGH Registro Catálogo Uniminuto No. 105591

Archivo descargable en MARC a través del link: <https://tinyurl.com/bib105591>

Compilador

José Castañeda Vargas.

Autores

Diego Andrés González Cardona, Karen Johanna Martínez Grisales, Laura Ximena Cárdenas Díaz, Carlos Juliao Vargas, Víctor Eligio Espinosa Galán, John Larry Rojas Castillo, Ángela Yamile Villamil León y José Castañeda Vargas.

Asistente editorial

Leonardo Alfonso Bernal Prieto

Corrector de Estilo

Miguel Niño Roa

Diseño y Diagramación

Sylvana Blanco Estrada

Primera edición digital: 2023

e-ISBN: 978-958-763-691-8

DOI: <https://doi.org/10.26620/uniminuto/978-958-763-691-8>

Proceso de arbitraje doble ciego:

Recibido del manuscrito: agosto de 2021

Evaluado: mayo 2022

Ajustado por autores: febrero de 2023

Aprobado: abril de 2023

Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO

Calle 81B No. 72B - 70

Bogotá, D.C. - Colombia

Esta publicación es el resultado del proyecto de investigación titulado *Pensar lo humano y lo social*, con código, C116-128 financiado por la VI Convocatoria para el desarrollo y fortalecimiento de la investigación en la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO 2017.

©Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Todos los capítulos publicados en *Pensar lo humano y lo social: reflexiones desde la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de UNIMINUTO*, fueron seleccionados por el Comité Científico de acuerdo con los criterios de calidad editorial establecidos por Institución. El libro está protegido por el Registro de propiedad intelectual. Los conceptos expresados en los artículos competen a los autores, son su responsabilidad y no comprometen la opinión de UNIMINUTO. Se autoriza su reproducción total o parcial en cualquier medio, incluido electrónico, con la condición de ser citada clara y completamente la fuente, siempre y cuando las copias no sean usadas para fines comerciales, tal como se precisa en la Licencia Creative Commons Atribución – No comercial – Compartir Igual que acoge UNIMINUTO.

Resumen

El propósito del texto consiste en presentar a la comunidad académica el resultado de las indagaciones realizadas y así, ganar una mayor comprensión del estatuto actual de las ciencias humanas y sociales, lo cual redunde en una mayor asimilación de lo que significa el compromiso de comprensión y transformación de las realidades humanas y sociales en el ámbito educativo y de acción social, y, por lo tanto, poder delinear, desde allí, un ejercicio de construcción de conocimiento sobre lo humano y lo social cada vez más pertinente y comprometido. Para lograr este propósito, el texto se concentra en presentar la discusión epistemológica actual sobre los saberes enfocados en el conocimiento de lo humano y lo social; en ubicar estos conocimientos en el ámbito concreto de UNIMINUTO como institución universitaria de la obra Minuto de Dios y de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales; de delinear algunas tareas propias de las ciencias humanas y sociales en el contexto educativo, investigativo y de acción social; y por último, luego de este panorama, proponer los que serían los principales desafíos que poseen las ciencias humanas y sociales dada su naturaleza y el contexto específico en el que se ubican sus esfuerzos de conocimiento.

Palabras clave: Humanidades, Universidad, Epistemología, Deontología, Filosofía de la educación

Abstract

The purpose of the text is to present to the academic community the results of the investigations carried out and thus gain a greater understanding of the current status of the human and social sciences, which results in a greater assimilation of what is meant by the commitment to understand and transform human and social realities in the field of education and social action, and therefore to be able to delineate, from there, an exercise of building knowledge about the human and social increasingly relevant and committed. To achieve this purpose, the text focuses on presenting the current epistemological discussion on knowledge focused on the human and the social; to place this knowledge in the specific field of UNIMINUTO as a university institution of the work Minuto de Dios and the Faculty of Humanities and Social Sciences; to delineate some tasks of the humanities and social sciences in the educational context, research and social action; and finally, after this panorama, to propose those that would be the main challenges that the human and social sciences have given their nature and the specific context in which their efforts to know.

Keywords: Humanities, Universities, Epistemology, Deontology, Educational philosophy

¿Cómo citar este libro?/How to cite this book?

APA

Castañeda, J. (ed). (2023). *Pensar lo humano y lo social: reflexiones desde la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de UNIMINUTO*. Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. DOI:<https://doi.org/10.26620/uniminuto/978-958-763-691-8>

Chicago

Castañeda, José, ed. *Pensar lo humano y lo social: reflexiones desde la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de UNIMINUTO*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, 2023. DOI:<https://doi.org/10.26620/uniminuto/978-958-763-691-8>

MLA

Castañeda, José, ed. *Pensar lo humano y lo social: reflexiones desde la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de UNIMINUTO*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, 2023. Digital. DOI:<https://doi.org/10.26620/uniminuto/978-958-763-691-8>



Contenido

PRÓLOGO ¿POR QUÉ UN LIBRO DEDICADO A REPENSAR Y REVISAR LO HUMANO Y LO SOCIAL?.....	9
SOBRE LOS AUTORES.....	29
INTRODUCCIÓN	33
MIRADAS SOBRE LAS CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES EN EL SIGLO XXI	39
PENSAR LO HUMANO Y LO SOCIAL: HACIA UNA COMPRENSIÓN Y APROXIMACIÓN HISTÓRICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES. APORTES A LA DISCUSIÓN CONTEMPORÁNEA ANTE LA CRISIS DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y LAS HUMANIDADES	61
LA UTILIDAD DE LAS CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES REVISIÓN A LA HISTORIA RECIENTE DE ALGUNAS DISCIPLINAS	85
IMPLICACIONES ÉTICAS DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA EN EL CONTEXTO DE LAS CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES	100
ETHOS, PRAXIS, UNIVERSITAS. APORTES PARA UNA INTERPRETACIÓN DE LA MISIÓN HUMANÍSTICA DE LA UNIVERSIDAD	128
REFLEXIONES, ENTRE FILOSOFÍA Y PRAXEOLOGÍA, SOBRE LAS METAS DE LA EDUCACIÓN EN UNA FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES	158

OBRA MINUTO DE DIOS. PUENTE QUE CONECTA Y VINCULA INDIVIDUOS Y COMUNIDADES, SU IMPACTO EN EL FORTALECIMIENTO DEL TEJIDO SOCIAL Y LA TRANSFORMACIÓN EN COLOMBIA	184
PENSAR LO HUMANO Y LO SOCIAL: EL CARÁCTER COMPENSIVO, CRÍTICO Y ACTIVO DE LAS CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES EN EL CONTEXTO DE LA CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS	229
CONCLUSIONES	262
ÍNDICE DE TABLAS	268
ÍNDICE DE FIGURAS.....	268



PRÓLOGO

¿Por qué un libro dedicado a repensar y revisar lo Humano y lo Social?

Las actuales transformaciones socioculturales obligan a la academia a no quedarse quieta. Las nuevas configuraciones socioculturales obligan a la academia a asumir nuevos retos, nuevos fenómenos, nuevos temas de investigación y reflexión. Por tanto, la episteme propia de las ciencias humanas y sociales está llamada a iluminar estos nuevos fenómenos y escenarios de vida que afectan al ser humano tanto a nivel individual como colectivamente.

Lo humano y lo social constituyen, desde su origen, el ADN de la Obra Minuto de Dios y es el centro de las preocupaciones de UNIMINUTO, que se ha fijado como horizonte amplio de su trabajo ***el desarrollo humano y social integral y sostenible***. Ello nos preguntarnos, desde las actuales circunstancias, por la tarea y el aporte que la facultad de Ciencias Humanas y Sociales tiene al interior de la Obra Minuto de Dios y de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO.

Dentro de las múltiples expresiones de la obra Minuto de Dios, la educación ha ocupado un lugar especial, pues para el P. Rafael García Herreros, ella aparece como factor de desarrollo, de transformación, de equidad social y de emancipación integral. Por ello, al visionar su obra, el P. García Herreros entendió la profunda relación que hay entre la universidad y la sociedad. Las universidades son centros de formación, espacios de socialización, lugares de producción de conocimiento y actores sociales en los que se asume -desde la lógica de la responsabilidad social- la

necesidad de que el conocimiento llegue a la sociedad, la permee y contribuya a sus procesos de transformación. En el caso de Colombia, esto deberá traducirse no sólo en desarrollo cognitivo, tecnológico y económico, sino también en un claro compromiso en la construcción de una sociedad más humana, justa y reconciliada.

Todos sabemos que la producción de conocimiento y el desarrollo científico y tecnológico son actividades bivalentes. La historia ha mostrado ejemplos de cómo el conocimiento puede servir para lo mejor o para lo peor. Por tanto, corresponde, entre otras cosas, a las Ciencias Humanas y Sociales ejercer transversalmente, en la universidad, una labor crítica que invite a reflexionar sobre los fenómenos que acompañan la historia humana y, también, sobre la manera como se hace ciencia, las formas como se produce el conocimiento y, sobre todo, el uso que de él se hace y su impacto en las sociedades y en las personas.

El libro que el lector tiene en sus manos es el resultado provisional de un esfuerzo investigativo desarrollado por la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de UNIMINUTO – Bogotá-presencial, desde hace algo más de 6 años. En efecto, como fruto de sus procesos de mejoramiento continuo y ante los nuevos escenarios y desafíos de s. XXI, la facultad sintió la necesidad de repensarse y de examinar tanto la actualidad y pertinencia de las Ciencias Humanas y Sociales como su rol dentro de la Corporación Universitaria Minuto de Dios y dentro del amplio campo de la Educación Superior, dentro de la lógica del Desarrollo Humano y Social integral y sostenible.

Este libro tiene una característica especial: ha sido un trabajo interdisciplinar; en él han convergido los esfuerzos y las epistemes de las diferentes disciplinas que, hoy, constituyen la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Sede Bogotá-presencial de UNIMINUTO. Se trata de varias miradas (desde la filosofía, el trabajo social, la psicología) que dialogan sobre la pregunta por el ser y quehacer de las Ciencias Humanas y Sociales y por el ser y quehacer de la Facultad.

Con sus aportes, los distintos autores buscan iluminar, proponer pistas, abrir caminos y, también, dejar preguntas abiertas, pues eso es lo propio de la reflexión académica. Además, sería muy pretensioso y contrario al espíritu de la academia proponer estas reflexiones como algo definitivo y totalmente acabado. En la construcción de conocimiento *'se hace camino al andar'*, por tanto, no los autores no buscaron llegar a conclusiones definitivas, sino un ejercicio de *'puesta al día'* que ayude a la Facultad a actualizar sus propios itinerarios y propuestas (en docencia,

investigación y proyección social) y a UNIMINUTO seguir fortaleciendo el trabajo interdisciplinar y transdisciplinar.

Para cumplir su cometido, la facultad de Ciencias Humanas y Sociales necesita tener en cuenta *la discusión epistemológica actual sobre los saberes enfocados en el conocimiento de lo humano y lo social*, y permear con ella la misión, naturaleza y dinámicas de la universidad y de la totalidad de la Obra Minuto de Dios.

Ya se ha vuelto casi un ‘lugar común’ afirmar que nos encontramos no ante una ‘época de cambios’, sino ante un ‘cambio de época’. Esto no es un simple juego de palabras, por ello la *UNIVERSIDAD* está desafiada a entablar un diálogo, cada vez más riguroso, con la complejidad del mundo. Pero ese diálogo sólo es posible si las llamadas Ciencias Humanas y Sociales se mantienen abiertas y si, por distintos caminos, se desarrollan esfuerzos para superar la dicotomía excluyente entre ciencias humanas y sociales por un lado y ciencias duras y exactas por otro. De hecho, estas dicotomías excluyentes nos impiden avanzar en un mundo en el que los campos de conocimiento se abren a nuevas perspectivas epistémicas y metodológicas.

Hoy, la globalización, la sociedad del conocimiento, la 4ª revolución industrial, los grandes desequilibrios sociales, la crisis de los modelos de desarrollo tradicionales, la crisis de la democracia y de los Estados, los grandes desequilibrios ecológicos y los retos y problemas planteados por la actual pandemia del COVID-19, entre otros fenómenos, obligan a la academia a repensar las maneras de ver el mundo, de construir conocimiento, de investigar, de entender y gestionar la educación y de interactuar con la sociedad.

Las sociedades complejas mutan permanentemente. Todos los ámbitos de la vida están comprometidos en estos cambios: la actividad económica, los fenómenos sociales y ambientales, los contextos políticos, la tensión entre lo local y lo global, la movilidad humana, la interacción cultural, la experiencia religiosa, entre otros. Todas estas mutaciones afectan, para bien o para mal, la calidad de vida de las personas y de las comunidades e inciden directa e indirectamente sobre la manera como se hace academia y como se desarrolla la investigación. En últimas, el ser humano busca entender y entenderse para poder vivir de la mejor manera posible.

En este contexto de complejidad y permanente mutación es claro que tanto los esfuerzos investigativos como las demandas de desarrollo tecnológico y los procesos de innovación deben orientarse al

fortalecimiento de los campos del conocimiento y sus disciplinas, pero también a responder a las necesidades y problemas de las comunidades, las poblaciones, las regiones y el país (el ser humano, a través de conocimiento, busca 'dar respuesta a...').

Ahora bien, la construcción de conocimiento y su uso (no se puede hacer sin la gente, es decir, sin lo humano y lo social). Las Ciencias Humanas y Sociales deben, por tanto, tener mucho que decir y no lo pueden decir aislándose o encerrándose sobre sí mismas, sino entablando diálogos, aportando, pero también aprendiendo de otras epistememes. Desde esta perspectiva se encuentran y completan las tres grandes intuiciones que han servido de base a los trabajos presentados por los autores en este libro, a saber: 1) la necesidad de pensar lo humano y lo social; 2) la importancia y necesidad de las Ciencias Humanas y Sociales; 3) el potencial educativo e investigativo, que se abre, desde las ciencias humanas y sociales, en función de la transformación social.

¿Qué postura tomar ante los extraordinarios y vertiginosos desarrollos tecnológicos y sus aplicaciones? ¿Podemos continuar cabalgando indefinidamente en el paradigma del desarrollo, la producción, la eficacia y la eficiencia? ¿Es lícito seguir planteando al ser humano los problemas de la felicidad y del sentido como problemas claves? En medio del pragmatismo en que nos vemos envueltos ¿Qué lugar tiene aquel tipo de conocimiento que no está destinado, al menos primariamente, a producir cosas, a generar ganancia o a incidir en las condiciones materiales de la vida? ¿Como construir sociedades no sólo más productivas económicamente, sino social y ecológicamente más justas, equitativas y participativas y, también, emocionalmente más sanas? ¿Puede dialogar la noción de desarrollo humano y social integral y sostenible con la noción de ecología integral? ¿Qué implica para todos estar inmersos en sociedades y economías del conocimiento? ¿Qué desafíos se derivan, desde este tipo de sociedades, para las universidades que se definen como productoras de conocimiento?

Al interior de las universidades se considera que las Ciencias Humanas y Sociales cumplen un rol fundamental no sólo en la academia, sino en las sociedades. Pero no todos, en la sociedad, piensan igual. Es sobre este rol que debemos reflexionar. Desde la filosofía que está a la base de la Obra Minuto de Dios y desde el ideario propio de UNIMINUTO, las ciencias humanas y sociales permiten asegurarnos de que la educación no se reduzca a su función meramente instrumental-pragmática, es decir, capacitar gente para diversos trabajos en contextos de producción.

Educar no significa solamente aceitar y alimentar la gran maquinaria productiva del país. Es claro que este es un aspecto que hay que contemplar, pero la educación auténticamente universitaria no se reduce a ello. Al menos, esta no era la visión que el P. Rafael García-Herreros, fundador del Minuto de Dios, tenía de ella. Recordemos que, al plantear su sueño de la 'Nueva Colombia', el fundador de la OMD pensó no sólo en resolver problemas de ocupación laboral y de pobreza (lo cual es necesario y valioso), sino en formar el espíritu, la voluntad y la conciencia de las generaciones que podrían 'darle rumbo al país'; personas capaces de asumir su propia existencia, de preguntarse por el sentido de la vida y de la historia, interesadas en el contenido de los procesos sociales, políticos y culturales... Educar supone conectar a las personas con la vida en profundidad, incluido en ella el sentido de trascendencia. Particularmente en este nivel es donde se despliega el enorme potencial formativo de las ciencias humanas y sociales.

¿Puede ser la actual situación de crisis una oportunidad para reconfigurar nuestra manera vincularnos con el mundo y de estar en él?

El profesor Diego Andrés González Cardona, en el primer capítulo, que lleva por título ***Miradas sobre las ciencias humanas y sociales, e el s. XXI***, nos sitúa ante el fenómeno de la crisis planteándonos una pregunta ¿Puede ser la actual situación de crisis por la que atraviesa la humanidad oportunidad de crecimiento y de reconfiguración de nuestra manera de vernos y de vincularnos y estar en el mundo? Desde el concepto de enfermedad, nos cuestiona sobre nuestra capacidad de resiliencia y de reconfiguración epistémica. Además, nos llama la atención sobre la necesidad de abordar seriamente el problema del agotamiento del paradigma de las disciplinas, que estaría acompañado del desafío de abrirnos a formas nuevas de configurar el conocimiento.

Las consecuencias de este planteamiento no se dejan esperar, pues llevaría a: a) replantear la forma en que concebimos las universidades, que, a su vez, se ha transformado en un mecanismo legitimador de la fragmentación del conocimiento; b) explorar nuevas formas de construir lo humano y lo social. Tendremos que preguntarnos, por tanto, si las mismas Ciencias Sociales están en crisis, en tal caso ¿De qué tipo de crisis se trata? ¿De identidad? ¿De capacidad? ¿De ejercicio autocrítico? ¿de

visión? ¿de propuesta? ¿de capacidad para percibir lo que está en juego en las transformaciones socioculturales?

Intentando aproximarse al problema planteado, el profesor Diego nos dice que debemos buscar las causas de esta crisis en el alto nivel de presión económica, política e ideológica. Se trata de hondas contradicciones del mismo sistema, en su interior, que lo va debilitando (lo va haciendo ineficiente e inviable). Estaríamos, entonces, en una situación ideal para la emergencia de nuevos paradigmas. ¿Hacia dónde vamos? Aun no lo sabemos y debemos aprender a lidiar con una de las características claves de esta etapa: la incertidumbre. Debemos aprender a lidiar con la incertidumbre, pero no es algo para lo cual los sistemas de pensamiento, el sistema económico-político y el modelo científico vigente no haya preparado. La incertidumbre nos sitúa en el horizonte de pensamiento propio de los sistemas complejos.

Existen ciencias humanas y sociales, porque - en un momento dado del devenir histórico, el sujeto humano se planteó a sí mismo como objeto de estudio. La necesidad de entender al ser humano (individual y social) sigue vigente y es algo a lo cual no debe renunciar. Aquí encontramos una de las grandes tareas de las ciencias humanas y sociales.

Sostiene el profesor Gonzáles que las ciencias humanas y sociales nos han hecho cada vez más conscientes de la dimensión de riesgo que comporta la existencia humana, por tanto, la 'gestión del riesgo' se ha vuelto una variable fundamental en todos los ámbitos de la vida: el ejercicio político, la actividad económica, la praxis científica, los desarrollos tecnológicos, el ejercicio de la vida profesional, la vida afectiva, la vida familiar, entre otros. El modelo tradicional de división del conocimiento ha provocado una especie de mentalidad fragmentada y fragmentadora, en la que nos cuesta pasar del análisis a la síntesis; de la visión particular a la comprensión de conjunto. Además, al examinar el mapa global de distribución de conocimiento podemos notar que las brechas cognitivas están claramente ligadas a brechas socioeconómicas y que, aunque todos compartimos el mismo mundo y estamos dentro del 'mismo juego' no jugamos en las mismas condiciones. Existen, pues, asimetrías y desigualdades en el desarrollo de las ciencias que tienen que ver con las condiciones reales de las sociedades, por tanto, el problema del conocimiento no es sólo un problema cognitivo, también es un problema sociopolítico. La pandemia del COVID-19 ha revelado con mayor crudeza estas desigualdades, que venían haciendo camino hace ya mucho tiempo.

Desde este horizonte, el profesor Gonzales insiste en tres (3) tareas: 1) asumir la complejidad de lo real y entender que los fenómenos se interconectan de múltiples maneras; 2) reconocer que hay fenómenos y problemas que, por su amplitud e impacto, son globales y otros son de carácter regional, sin embargo, hay – a diferentes niveles- impacto de lo global sobre lo local; 3) trabajar desde una lógica de movimiento, pues los sistemas y los problemas que experimentan no son estáticos, hay reconfiguraciones permanentes no sólo del mapa de problemas que afectan a las regiones y a la totalidad del planeta, sino de los mismos problemas y esto reclama una permanente actividad investigativa... y las ciencias humanas y sociales se hallan permanentemente interpeladas.

Pero, además, el profesor González nos plantea la tarea de reforzar la comprensión integrada de las ciencias y la capacidad de diálogo interdisciplinar y transdisciplinar, en la lógica del tratamiento de problemas de frontera. Por ello, en lo que respecta a las ciencias sociales, es importante ver en ellas su capacidad para explicar y comprender los fenómenos humanos y sociales y su capacidad para entrar en diálogo con todas las ciencias y generar diálogos transversales que faciliten la construcción de propuestas a la demanda de soluciones.

En consecuencia, pensar lo humano y lo social no se restringe únicamente a las Ciencias Humanas y Sociales, sino que involucra a todos los campos del conocimiento que constituyen UNIMINUTO. Todas las áreas del conocimiento tienen una función social y a la base de dicha función hay una visión humanística de la universidad.

¿Podemos hablar de crisis de las Ciencias Sociales y de las Humanidades?

En el segundo capítulo, las profesoras Karen Martínez Grisales y Laura Cárdenas Díaz nos proponen un recorrido histórico sobre las ciencias sociales, destacando aspectos claves como a) su evolución en contextos diversos, b) la relación entre conocimiento y lugar de enunciación, c) la discusión sobre el ser y quehacer de las ciencias sociales de cara a las actuales transformaciones sociales, políticas y culturales; d) la influencia de ciertas corrientes de pensamiento sobre las ciencias sociales; e) la manera de concebir la investigación; el concepto de ‘realidad’. Se destaca de este trabajo la cantidad de datos que aportan y que abren al lector pistas de trabajo investigativo.

Nos recuerdan las profesoras Martínez y Cárdenas que ese conjunto de disciplinas que, desde el paradigma tradicional, han sido calificadas como ciencias humanas y sociales tienen una manera propia de ver la ciencia, de abordar la tarea de ‘conocer’ y producir conocimiento, y, por tanto, tienen una manera propia de participar en aquello que entendemos por ‘academia’.

Como ha ocurrido con la ciencia en su totalidad, desde la aparición de las ciencias sociales hasta el día de hoy, ha habido una evolución (no pocas transformaciones) en la manera de entenderlas de entenderse ellas mismas, en los discursos que de ellas han brotado y en las prácticas (especialmente investigativas) que ellas han engendrado. Es enorme la cantidad de trabajos publicados dentro del problema ¿Qué es investigar en ciencias sociales?

Nos compete hoy, no sólo ver la pertinencia, actualidad y relevancia de las ciencias sociales, sino examinar si es pertinente y aconsejable dar continuidad a esas maneras de ver el mundo, la vida, la ciencia y el conocimiento que dieron origen a esta división entre ciencias duras y ciencias blandas. Notemos, de paso, que vuelve a aparecer el cuestionamiento sobre la legitimidad de una fragmentación del conocimiento basado en una dicotomía excluyente entre estos dos bloques de ‘ciencias’. Tal vez la superación de ese ‘paradigma’ nos ayude a superar también la ya conocida conflictividad entre explicar y comprender.

¿Qué rol jugarían las ciencias sociales y las humanidades si abordamos el conocimiento fuera del modelo tradicional de agrupación del conocimiento por ciencias y disciplinas?

El profesor Juliaio, en el tercer capítulo titulado ***La utilidad de las ciencias humanas y sociales***, plantea, de entrada, -siguiendo a Bachelard- la posibilidad de que el modelo de agrupación del conocimiento, por disciplinas, que hemos venido manejando hasta ahora ya haya cumplido su ciclo y sea, hoy, obsoleto. Esta parece ser una constante en la reflexión en torno no sólo a las ciencias humanas y sociales, sino en torno a la manera de entender el conocimiento en la actualidad y a las discusiones acerca del llamado ‘PARADIGMA CIENTÍFICO’.

Además, el autor insiste en que la filosofía puede ayudarnos a comprender cómo las bases más evidentes de nuestro conocimiento y representaciones son bastante frágiles y plantea que la tradicional oposición

entre ciencia y naturaleza ya no se sostiene después del desarrollo de la inteligencia artificial y de la integración entre el humano y la máquina (transhumanismo), lo cual nos lleva a replantear el tema del humanismo, desde nuevas configuraciones culturales y sociales y nos obliga a revisar detenidamente eso que, durante siglos, hemos llamado HUMANISMO. Esto es fundamental en el contexto académico de UNIMINUTO, en cuya filosofía, encontramos como uno de sus fundamentos el HUMANISMO CRISTIANO.

Dentro de este horizonte de reflexión, el profesor Juliao insiste, además, en la necesidad epistemológica de superar el paradigma cognitivo centrado en la relación simple entre sujeto y objeto y tener en cuenta las dimensiones metodológicas y culturales que intervienen en los procesos cognitivos y en los procesos de aprendizaje. Su reflexión nos permite ver que la división del conocimiento en disciplinas – tal como la tenemos hoy- hacen referencia a territorios, que pretendían estar clara y distintamente demarcados. Pero hoy nos damos cuenta de que la vida en toda su amplitud y la vida humana dentro de ella es un fenómeno complejo, que, por coherencia epistemológica y metodológica debe ser tratado desde una ‘visión de complejidad’, desde un horizonte sistémico de comprensión, lo cual nos lleva necesariamente más allá del modelo de parcelación disciplinar y nos obliga a pensar en campos, en interdisciplina y transdisciplina. Estamos, pues, obligados a tener otra visión de lo real y del conocimiento, y, además, a replantearnos todo aquello que llamamos ‘ciencia’.

La reflexión de Juliao nos ayuda a entender que siempre hay una distancia entre el lenguaje y lo real. Dicho con otras palabras, el lenguaje no es una simple reproducción exacta de lo real, sino una construcción sobre lo real y sobre la manera como el animal-humano percibe y recompone, desde sus estructuras cognitivas, eso real. Por tanto, la lengua no es simplemente un medio, sino una dinámica de construcción de las realidades. Esta percepción nos introduce en la compleja discusión alrededor de la existencia de una verdad absoluta y única para todos o la posibilidad de diversas verdades o niveles de verdad. El tema del lenguaje y de ‘lenguajear’ (en palabras de Humberto Maturana) adquiere en este contexto enorme relevancia, pues con ello nos invita a entrar en el amplio mundo de la relación entre comunicación y sentido. Desde esta perspectiva, Juliao llama la atención sobre cómo, especialmente a partir de la década del 90 del s. XX, las culturas, los actores sociales, los medios de comunicación y la dimensión política de los sujetos y de los grupos

humanos ejercen enorme influencia en la construcción de significados. Por tanto, la lingüística deberá ir más allá de las meras estructuras formales de las lenguas y el análisis de los discursos pedirá tener en cuenta a los sujetos (individuales y colectivos), que no existen ni se pronuncian de manera abstracta.

Además, Juliaio subraya un elemento clave relacionado con las ciencias humanas y sociales: ellas se estructuran en torno a dos polos, que se afectan recíprocamente: la historia y los modelos. Conocemos desde la historia e influenciados por ella (la actividad científica existe y se desarrolla en el marco de una sociedad y es influenciada por ella) y, simultáneamente, la construcción de conocimiento se hace usando modelos (que son instrumentos de navegación y mediaciones epistémicas). Por lo cual es importante advertir que el uso de modelos tiene sus riesgos (no hay modelo completo ni perfecto), pero no podemos prescindir de ellos. Lo que queda claro es que no debemos caer en la trampa de confundir la realidad con el modelo usado para acercarnos a ella. La inadecuación del modelo no es razón para dejar de investigar, sino para afinar el modelo y seguir investigando, tratando de identificar aquello que se nos escapó.

Hoy, debemos hacer claridad sobre la indisoluble relación que hay entre ciencia y tecnología. Esta relación es determinante en las maneras como, en la actualidad, los seres humanos y las sociedades configuran sus modos de vivir, de convivir y de interactuar con sus entornos. Mucho de lo que llamamos 'desarrollo' depende de esta relación y, a su vez, el desarrollo de la ciencia depende, actualmente, de la tecnología de que se disponga y los desarrollos científicos, con frecuencia, suelen despuntar en desarrollos tecnológicos. Todo esto tienen enormes consecuencias sobre la vida del ser humano y sobre los tipos de sociedad que, históricamente, se van configurando. ¿Qué nos pueden decir las ciencias humanas y sociales al respecto? Para ello, se hace absolutamente necesario leer críticamente las transformaciones socioculturales y tecnocientíficas que se han venido dando en los dos últimos siglos, para decantar las interpelaciones que dichas transformaciones hacen a las ciencias humanas y sociales. El pensamiento y social no está hecho...Se trata de un hacerse, de una tarea siempre abierta. ¿Esto no obligaría -en el terreno educativo - no sólo a entender la mutabilidad del currículo, sino a salir de él? De hecho, en el ámbito universitario, la permanente interacción entre las funciones sustantivas obliga (nos algo opcional) a la universidad a mantener contacto con la realidad social y a hacer frente a la sociedad en la

que vive (lo cual nos conecta con la dimensión política de la educación y la dimensión social del conocimiento).

La ética en el contexto de las ciencias humanas y sociales

Una de las dimensiones claves que permea toda actividad humana es la que tiene que ver con lo ético. El tema ético es pertinente en relación con la producción que calificamos de ‘científica’ y con la generación de conocimiento (en sentido amplio), con la praxis educativa y, por supuesto, con la praxis investigativa. Especialmente sobre este último aspecto el profesor Víctor Eligio Espinosa Galán, en el capítulo cuarto, nos ofrece algunas interesantes reflexiones en el capítulo ***Implicaciones éticas de la investigación científica, en el contexto de las ciencias humanas y sociales.***

En su contribución, el profesor Espinosa nos invita a pensar éticamente tanto la praxis investigativa. Es capital entender que si las investigaciones desarrolladas, desde las CCSS, están relacionadas con las transformaciones sociales, económicas y culturales de las sociedades, ellas están vinculadas inexorablemente a lo ético. La ética en el quehacer científico es un tema de primer orden y la ciencia es, actualmente, una actividad humana que permea todos los ámbitos de la vida humana.

Por tanto, la responsabilidad de los investigadores no radica sólo en el cumplimiento de normas y protocolos o en el nivel de rigor de sus métodos, sino que tiene que ver con su capacidad de buen juicio, de discernimiento agudo y de sensibilidad moral. Por otra parte, el autor nos invita a ver el tema ético en un doble nivel, pues la ética es – simultáneamente- un saber práctico, pero también un campo de la investigación de carácter interdisciplinar. Lo anterior quiere decir que, por una parte, es necesario desarrollar una reflexión sobre los problemas, límites y alcances de la investigación en ciencias sociales, desde una perspectiva ética y, por otra, es necesario examinar los discursos éticos.

Lo que queda claro, en la exposición del profesor Espinosa, es que, actualmente, no se puede separar el sujeto que conoce, del objeto conocido y de la manera como conoce, y, más aún del par qué del conocimiento, del uso que se da a este. Dado que los resultados de la investigación científica (incluida la investigación en ciencias humanas y sociales) son frecuentemente aplicados, dicha investigación, como acción interpretativa sobre el mundo, implica un sentido y una responsabilidad moral, y ello reclama el

ejercicio de la reflexión ética para evaluar y definir los límites y medir los alcances y consecuencias del desarrollo científico y técnico. Por eso, el autor llega a afirmar que toda ciencia es ineludiblemente una práctica ética, en tanto su quehacer está dirigido hacia los otros y genera consecuencias. Esta referencia a los 'otros' es principio fundamental de moralidad.

A partir de estas reflexiones, el profesor Espinosa insiste en la importancia de los comités de bioética y de ética de la investigación, que ha tenido que ampliarse hacia los modelos de las ciencias humanas y sociales. Pero aclara que la ética no debe reducirse a un sistema de reglas y valores que guían de modo unidireccional las acciones (aunque dichos códigos se requieran), pues la ética se trata, ante todo, del fomento de la autonomía y la integridad a la hora de tomar decisiones concretas que inciden en el mundo natural, cultural y social. En este sentido viene bien la aclaración planteada por Adela Cortina que nos recuerda que la ética es un tipo de saber que pretende orientar la acción humana en un sentido racional.

A partir del planteamiento anterior, el profesor Espinosa nos invita a adentrarnos en algunos postulados fundamentales en la ética de investigación científica, a saber:

- Se ha de tener como horizonte la estructura de la racionalidad práctica.
- La investigación científica debe estar sujeta a una normatividad y a una regulación ética.
- La ética de la investigación es una ética del bienestar y de los límites.
- La investigación debe ajustarse a los principios de dignidad, veracidad, respeto.
- La investigación social no puede no ser ética.
- Es necesario prever las implicaciones posteriores de las investigaciones y sus resultados.
- Es necesario explicitar la función de la investigación en la vida de las personas y comunidades.
- La ética de la investigación es un saber práctico interdisciplinar.

En definitiva, puesto que la ciencia tiene efectos sobre la manera en la que los seres humanos y las sociedades definen su realidad y dan sentido de verdad a las cosas, los objetos, los hechos y las construcciones simbólicas, la atención a la eticidad del ejercicio científico es algo irrenunciable.

La misión humanística de la Universidad

En el capítulo quinto de nuestro libro, el profesor John Larry Rojas, a través de una interesante mirada retrospectiva, conecta la reflexión sobre las ciencias humanas y sociales con las raíces grecolatinas, con el nacimiento de las universidades en el Medioevo cristiano y con la misión humanística de la universidad (desde el ágora griega a la universidad medieval). Este ejercicio reflexivo del profesor Rojas nos ayuda a poner en perspectiva la actividad académica de UNIMINUTO y a discernir con mayor claridad, atendiendo a sus raíces y su situación presente, los desafíos actuales y futuros (al menos, a mediano plazo) de la universidad y de las ciencias humanas y sociales en ella.

Sobresalen, en este capítulo varios elementos claves que no solo pueden y deben ocupar la praxis educativa, sino que pueden ser temas claves de investigación y reflexión por parte de las ciencias humanas y sociales, se destacan, entre otros:

- La concepción (o concepciones) de la praxis educativa.
- La praxis educativa y la relación maestros-discípulos.
- El rol de las universidades en las sociedades, en la compleja situación actual.
- La actualidad y pertinencia de la dimensión humanista inscrita en la vida de las universidades.
- Los desafíos planteados actualmente a la universidad, leídos desde una perspectiva histórico-crítica.
- El rol de las universidades en relación con los procesos de desarrollo de los países, en el mundo globalizado.
- El sentido del adjetivo 'superior' dado a la educación que se desarrolla y propone desde la universidad, no sólo en cuanto al nivel de especialización y complejidad del conocimiento, sino en cuanto al cultivo de los más nobles y dignos ideales, aspiraciones, sentimientos y proyectos de humanidad, lo cual nos vuelve a conectar con la perspectiva humanística de las universidades y con la relación entre ciencias humanas y sociales y humanismo.

Una de las insistencias del profesor Rojas es que la vinculación con la economía y la dimensión profesionalizante no debe ni agotar ni anular la dimensión humanizadora de la universidad, pues de ella depende -en

mucho- la calidad de la convivencia humana, del tejido social y el futuro de las sociedades.

Pero cabe también la pregunta: puesto que la universidad en cuanto institución está determinada históricamente, ¿Cuál es, entonces, la actual responsabilidad social de esta institución? ¿cuál es el sentido y la naturaleza de la universidad y de la educación? ¿Permanece aún el sentido de universidad como búsqueda libre del conocimiento? ¿Cómo entra el multiverso de la complejidad en las estructuras universitarias?

Nos recuerda el profesor Rojas que la universidad, desde sus orígenes, lleva inscrita en su ser y misión: la búsqueda de la verdad, la discusión razonada, el peso del argumento más allá de cualquier postura autoritaria, el sentido de comunidad académica dentro de un *bios theoretikós*. Nos explica el profesor Rojas que lo que une a la comunidad académica es el amor por el conocimiento, el amor por la verdad. Así que, cuando hablamos de universidad, más importante que los edificios, son los modos de relacionarse y de vincularse en torno a la búsqueda de conocimiento. La universidad debe definirse, entonces, más por la calidad de la experiencia que por las instalaciones.

Desde sus antecedentes grecolatinos, dos elementos profundamente vinculados llaman la atención en el ejercicio académico: el primero es la vinculación entre pensamiento filosófico, investigación y vida social. Aun contando con las transformaciones históricas esta vinculación no sólo permanece, sino que se hace cada vez más urgente y compleja. Por tanto, la vinculación de las ciencias humanas y sociales con las sociedades las culturas, la historia, etc., es una exigencia so pena de morir de inanición y de no-pertinencia. El segundo es la formación del sujeto: la expansión de su espíritu y el desarrollo en él de una sabiduría práctica. Estos dos aspectos continúan vigentes y reclaman, por distintos medios, especial cuidado.

Originalmente la universidad no tenía como objetivo primario ofrecer una capacitación instruccional, escolarizada y positiva (como sucede hoy); No tenía la forma de un servicio prestado por una 'empresa educativa' que atiende 'clientes', para responder a las necesidades de un sistema de productividad y eficiencia, que reclama competencias teórico-prácticas. El profesor Rojas nos cuenta que las universidades, en su origen, se fundan en la convivencia e interacción entre maestros y discípulos, en una vida común de carácter académico centrada en formarse en el estudio, la investigación y el amor por la verdad a través del ejemplo y la corrección. En ello reside, entre otras cosas, su carácter humanístico.

Es claro que la, históricamente, la universidad ha tenido una enorme evolución desde su origen hasta hoy, y, sin duda, la seguirá teniendo. Pero es importante hacerse varias preguntas ¿qué queda del espíritu originario de las universidades? ¿Sigue teniendo vigencia – en ellas – la dimensión humanística? ¿Corre el peligro de ‘deshumanizarse’ esta institución al ser permeada por un espíritu comercial, pragmático, eficientista y orientado, en la última etapa, a las titulaciones? ¿No estamos asistiendo a un fenómeno en el que el conocimiento se está trabajando en otros escenarios distintos de la universidad? ¿cuál será el futuro de la universidad?

El profesor Rojas plantea, entonces, la necesidad de desarrollar un trabajo hermenéutico a fin de comprender e iluminar las tareas universitarias del presente, en particular aquellas tareas que debería desarrollar una facultad de ciencias humanas y sociales. El lector encontrará aquí una propuesta interesante.

¿Qué decir sobre la praxis educativa en una Facultad de Ciencias Humanas y Sociales?

Ya, en el capítulo sexto, el profesor Carlos Germán Juliao Vargas nos invita a ahondar en la relación entre ciencias humanas y sociales y praxis educativa. Nos recuerda que hay preguntas ineludibles a la praxis educativa como ¿A quién se quiere formar? ¿En qué sociedad se forma? ¿Para qué tipo de sociedad se forma? ¿Qué tipo de transformaciones se buscan de manera intencionada? Todo ello tiene como base una convicción fundamental: la educación es una praxis encarnada.

Si existe una facultad de ciencias humanas y sociales, y allí se construye un saber específico debemos -plantea el profesor Juliao- preguntarnos ¿Qué competencias deben generarse en los procesos formativos de una facultad de esta naturaleza? Pero dichas competencias no están dadas de una vez por todas, pues las sociedades cambian y la interacción de las universidades con sus entornos reciben influjos y llamados diversos, que las interpelan a ajustar su reflexión y sus propuestas académicas. Por tanto, en una época (con un cierto tipo de configuración y dentro de ciertos procesos) son más necesarias unas competencias que otras, pero al cambiar el contexto cambia también la configuración de las competencias. ¿Cómo se sitúan, hoy, las ciencias sociales en este terreno de las competencias que una facultad de ciencias humanas y sociales está llamada a desarrollar en el ámbito universitario? ¿Cómo se sitúa las facultades de ciencias humanas y sociales frente al discursos de la ‘educación

por competencias’, muy ligada a las lógicas del mercado? Esto va de la mano con otro llamado que hace, en su aporte, el profesor Juliao, en torno al tema antropológico, pues toda teoría y propuesta educativa suponen una concepción antropológica que las sostienen y orientan. Por tanto, la cuestión antropológica y la cuestión educativa están profundamente relacionadas.

Cuando educamos usamos enfoques, pero los enfoques contienen opciones y las opciones tienen consecuencias en diferentes niveles o dimensiones (incluida la dimensión política). En consecuencia, no es lo mismo trabajar desde un enfoque marxista, un enfoque positivista, un enfoque sociopragmático, un enfoque humanista-cristiano, un enfoque cognitivista, etc.

Además de lo anterior, el profesor Juliao nos llama la atención sobre la manera como la configuración sociocultural incide en la construcción del conocimiento y en la praxis educativa (las configuraciones socioculturales definen el contexto donde debe ocurrir la praxis educativa.), y, si queremos ver en bucle, cómo la construcción del conocimiento y la praxis educativa podrían incidir en la transformación sociocultural.

Todas estas transformaciones nos hacen pensar sobre las cualidades de las instituciones educativas, las prácticas educativas y las personas (tanto las que asumen el rol de guías de procesos educativos como quienes se vinculan a tales procesos).

Como consecuencia de todo ello, el profesor Juliao Vargas pregunta: ¿Qué tipo de sociedades se espera que construyamos los seres humanos del siglo XXI? ¿Qué retos tienen las ciencias humanas y sociales en el s. XXI? ¿Qué desafíos deberá asumir la praxis educativa frente a las nuevas tendencias y fenómenos?

La Obra Minuto de Dios vista desde la metáfora del ‘Puente’

Al llegar al séptimo capítulo, la profesora Ángela Villamil León pretende, haciendo uso de metáfora del PUENTE como categoría hermenéutica, mostrar la OMD como un referente de labor social en el país y fuera de él. El Minuto de Dios es presentado como un laboratorio social (en sentido amplio) que vincula sujetos y comunidades a partir de la identificación de necesidades y problemas y como generadora de capacidad de respuesta, desde las posibilidades organizativas de la misma gente.

Al analizar tanto la filosofía de base como las prácticas, la profesora Villamil muestra que uno de los ejes claves de la OMD es su preocupación por la persona humana y las comunidades en situación de pobreza, exclusión y vulnerabilidad, desde el concepto de dignidad humana y desde su inspiración cristiana.

Además, el acompañamiento de las transformaciones sociales y la lectura permanente del contexto le ha permitido a la OMD ser una cantera de innovaciones sociales, educativas, pastorales. No se puede ejercer una presencia significativa dentro de una sociedad si no es en diálogo permanente con lo que acontece en ella: fenómenos, problemas, tendencias, necesidades. Sólo la conexión empática y responsable con los contextos puede dar lugar a respuestas asertivas, creativas y pertinentes.

La profesora Villamil muestra también que una de las claves del trabajo de la OMD está en el concepto de DESARROLLO INTEGRAL y la búsqueda de sostenibilidad de dicho desarrollo. El desarrollo no puede reducirse simplemente a las condiciones materiales de la vida de los sujetos y de las comunidades. La integralidad del desarrollo invita trabajar de manera sistémica sobre diferentes dimensiones y desde diferentes perspectivas. El concepto de 'Desarrollo integral y sostenible' nos plantea el reto de revisar lo que se ha entendido tradicionalmente por desarrollo y a plantearnos la pregunta por nuevos conceptos de desarrollo o de una lógica en perspectiva de 'posdesarrollo'.

En todo caso, este acercamiento a la OMD es un llamado a la solidaridad, la conciencia social, la cultura del encuentro y organización de las personas como expresión de humanización, pero también como clave de desarrollo, pues la sinergia y el trabajo colectivo tiene mayor posibilidad de éxito y mayor capacidad transformadora que el esfuerzo individual. Desde esta perspectiva se percibe con mayor claridad que la praxis social y la praxis educativa (como una forma específica de praxis ligada a la sociedad) tiene una dimensión política insoslayable y que el conocimiento tiene sentido, en la sociedad, cuando ayuda a la resolución de las necesidades y problemas que no faltan en ninguna sociedad humana.

Importante, además, reconocer el influjo que el concepto y visión de HUMANISMO CRISTIANO ejerció en el P. Rafael García-Herreros y ha ejercido en la evolución posterior de la OMD. Esta es una de las claves para comprender el aporte de una FCHS al conjunto de la universidad y de la Obra Minuto de Dios.

La dimensión innovadora de la OMD es uno de los aspectos interesantes de su funcionamiento y uno de los aportes tanto al país como a las

organizaciones que buscan trabajar por la promoción humana y la transformación social: *"La Obra Minuto de Dios desarrolló en el país acciones innovadoras. Para Gnecco (2014), caracterizan la innovación social, los siguientes cuatro aspectos: solución a un problema, novedad, haberse implantado efectivamente y su impacto."* (Villamil).

La OMD trabaja incesantemente para disminuir la pobreza, la inequidad y exclusión social. Dentro de esta preocupación se sitúa la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO) y, en ella, la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Ella se ocupa, entre otras cosas, de la formación del sujeto en cuanto ser personal y del ciudadano. El desarrollo del componente humano es clave en su propuesta ya que una nación construida con sujetos éticos, socialmente sensibles, que intervienen proactivamente en las decisiones que afectan a la sociedad, es una nación donde hay cabida para la diversidad, la solidaridad, el respeto y la auténtica transformación social.

En este sentido, la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de UNIMINUTO es un espacio destinado a la reflexión crítica de las problemáticas sociales y a realizar acciones que estén fundamentadas en la ética y promuevan los valores relacionados con la paz, la justicia, la libertad, la igualdad y la solidaridad.

Para quienes trabajan en la OMD y, en particular, para quienes lo hacen desde UNIMINUTO este artículo aporta una visión amplia, pero necesaria, de este laboratorio social. Para quienes no conocen aún la Obra, este artículo puede ser una interesante puerta de entrada. La OMD ha sido respuesta a la compleja problemática social y cultural colombiana, pero siempre desde un camino en el que se integran lo espiritual-cristiano, lo innovador, lo pedagógico...siempre dentro del deseo de contribuir a la construcción de la Nueva Colombia justa, equitativa, reconciliada y en paz.

La academia, con un enfoque humano, está llamada a aportar para que los individuos y comunidades desarrollen su potencial y vivan con dignidad. Este fue el gran deseo del padre Rafael García-Herreros.

En la lógica de la OMD, la FCHS de UNIMINUTO se ha fortalecido como 'puente', a partir del desarrollo de distintos programas académicos de pregrado y posgrado, centros, escuelas y proyectos investigativos que favorecen la reflexión y el diálogo para abordar los conflictos que surgen en las diferentes comunidades del país. Ahora bien, no se trata sólo de una facultad, sino toda la universidad. La preocupación por lo humano y lo social no está hipotecada a ninguna 'unidad académica'...deben ser preocupaciones transversales, porque hacen parte del ADN de la OMD.

Pensar lo humano y lo social

Nuestro libro se cierra con texto del profesor José Castañeda que aborda el tema del carácter comprensivo, crítico y activo de las ciencias humanas y sociales en el contexto de UNIMINUTO.

A partir del aporte de distintos autores (Dilthey, Heidegger, Gadamer, Ricoeur o Vattimo) y de científicos sociales de la talla de: Clifford Geertz, Boaventura de Souza Santos, Jaques Le Goff, Edgar Morin, Zygmunt Bauman y Pierre Bourdieu), el autor resalta que la organización Minuto de Dios ha sido un importante agente de acción social y un referente de compromiso en la promoción humana en el país. (Castañeda 253); destaca el rol emancipador y de transformación social que ejerce la educación (Castañeda 254); enfatiza la importancia de la contextualización de la praxis educativa "Se trata de un conocimiento que supera las barreras de estudiantes y profesores y se abre hacia el entorno, los contextos y los ámbitos locales en los que tiene influjo la universidad a través de proyectos sociales, de extensión o de investigación" (Castañeda 255) y nos ofrece unas pistas para "fundamentar y afianzar de mejor manera la tarea propia de una facultad de Ciencias Humanas y Sociales en el contexto de una institución como UNIMINUTO" (Castañeda 255). En este sentido plantea varios retos:

- Resaltar el carácter comprensivo, crítico y activo de las ciencias humanas y sociales.
- Superar la dicotomía entre ciencias duras y ciencias blandas abogando por una integración complementaria, interdisciplinar de saberes.
- Rescatar las dimensiones propias de lo humano que han sido relegadas por la hegemonía del paradigma científico-racionalista-positivista-instrumental.
- Impedir el reduccionismo de lo humano y lo social solamente a sus aspectos medibles y cuantificables desconociendo las dimensiones cualitativas, que no se deja someter a ningún tipo de instrumentalización.
- Evidenciar la dimensión política de la educación como factor fundamental en la construcción de sociedad.
- Ampliar el concepto de ciencia, reivindicando en ello el carácter científico de los saberes humanos y sociales.

- Valorizar la dimensión hermenéutica del ser humano en cuanto sujeto que 'senti-piensa', que conoce y que construye sentido(s) a partir de contextos.
- Explicitar el carácter activo de la producción de conocimiento desde el registro de lo humano y lo social.

Comprender al ser humano, entender nuestras sociedades y culturas, dar sentido a nuestras actividades, responder las grandes preguntas de la humanidad, formar la conciencia crítica de los sujetos son algunas de las tareas de las llamadas ciencias humanas y sociales. Sólo me queda invitar al lector a adentrarse en este apasionante universo y sacar sus propias conclusiones.

Alirio Raigozo Camelo
Abril de 2023

Sobre los autores

Diego Andrés González Cardona

Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma del Estado de México como becario CLACSO-CONACYT (2013-2016), Magister en Filosofía Latinoamericana por la Universidad Santo Tomás y licenciado en Ciencias Sociales por la Universidad Pedagógica Nacional. Becario de la Alianza Pacífico para la realización de una estancia de investigación postdoctoral en El Colegio de Sonora, Hermosillo, sobre Desigualdades Urbanas. Actualmente es docente del Departamento de Humanidades y Formación Integral de la Universidad Santo Tomás, sede Bogotá.

Correo electrónico: diego.gonzalez@uniminuto.edu

Google académico:

<https://scholar.google.com/citations?user=vfliFhQAAAAJ&hl=en>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5187-2798>

Karen Johanna Martínez Grisales

Trabajadora Social egresada de la Corporación Universitaria Minuto de Dios. Magister en estudios sociales de la Universidad del Rosario. Candidata a Doctora en Ciencias Sociales y Humanas de la Pontificia universidad Javeriana. Investigadora y docente universitaria hace 13 años. Trayectoria en temas como conflicto armado y construcción de paz, estudios de género, investigación social en ciencias sociales, trabajo social: formación, historia e investigación profesional.

Correo electrónico: kmartinez@uniminuto.edu

Google académico:

<https://scholar.google.com/citations?user=BfgsymgAAAA-J&hl=en&oi=ao>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4495-575X>

Laura Ximena Cárdenas Díaz

Feminista, trabajadora social egresada de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, Especialista en Gestión Asociada e intérprete de lengua de señas colombiana, comprometida con la transformación social y con la lucha por los derechos, entre estos, la dignificación del trabajo social y los aportes de las mujeres en la profesión y en las ciencias sociales.

Correo electrónico: laura.cardenas@uniminuto.edu

Carlos Juliao Vargas

Nací en Barranquilla. Cursé estudios de filosofía y teología en el Seminario Valmaría y la Pontificia Universidad Javeriana, respectivamente. Obtuve una maestría en estudios sociales, políticos y económicos en el Instituto de Estudios Sociales de la Universidad Católica de París, en 1989. Posteriormente cursé la maestría en Dirección Universitaria en la Universidad de los Andes, en Bogotá. Me he desempeñado como profesor de filosofía, pedagogía y ciencias humanas y sociales. Entre 1992 y 2018 trabajé en UNIMINUTO – Corporación Universitaria Minuto de Dios, en la que fui docente, investigador, Director del programa de Licenciatura en Filosofía, Director del Departamento de Pedagogía, Decano de la Facultad de Educación, Secretario General, Vicerrector Académico y Director de Investigaciones. He publicado varios artículos en diversas revistas y capítulos de libros; he sido evaluador de artículos e investigaciones, y par académico en procesos de acreditación. He publicado varios libros. Actualmente soy investigador independiente.

Google académico:

<https://scholar.google.com/citations?user=oQpRdyUAAAA-J&hl=en&oi=ao>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2006-636>.

Correo electrónico: cjuliao@gmail.com.

Víctor Eligio Espinosa Galán

Filósofo y Pedagogo que ha trabajado temas relacionados con la filosofía de la violencia, la epistemología de las ciencias humanas y sociales, la didáctica de la enseñanza de la ética y, fundamentalmente, la educación para la paz. Sus publicaciones recientes son: Formación ética. Educación para la paz y desarrollo moral (2015), Convivencia Escolar, Educación para la paz y desarrollo moral (2016), Enseñar ética 10. Problemas y fundamentos de la moral (2017), Enseñar ética 11. Problemas de la ética aplicada (2017), El problema del mal y la violencia en Colombia (2019) Profesor Licenciatura en Ciencias Sociales. Universidad de Cundinamarca. Director del Instituto Nacional de Investigación e Innovación Social

Correo electrónico: director@inis.com.co

Google académico:

<https://scholar.google.com/citations?user=H7SK5ywAAAA-J&hl=en&oi=ao>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6236-9984>

John Larry Rojas Castillo

Licenciado en Filosofía, Magister en Filosofía y doctorando en Filosofía. Profesor de los Departamentos de Filosofía de Uniminuto y de la Universidad Javeriana en Bogotá. Ha publicado distintos capítulos de libros y artículos de investigación sobre los temas de la Ética y la Filosofía Política clásica en relación con el Desplazamiento Forzado en Colombia, la Filosofía de la Educación y la Filosofía de las Víctimas.

Correo electrónico: jlrojas@uniminuto.edu

Google académico:

<https://scholar.google.com/citations?user=zSoccbYAAAA-J&hl=en&oi=ao>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4244-1448>

Ángela Yamile Villamil León

Psicóloga con estudios de especialización y maestría en el área clínica y especialización en docencia universitaria, con maestría en derechos humanos. Experiencia profesional en atención de pacientes de forma individual, familiar y grupal, docente de psicología.

Correo electrónico: angela.villamil@uniminuto.edu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5881-2384>

José Castañeda Vargas

Doctor en Filosofía, Universidad de los Andes - Bogotá. Magíster en Filosofía, Universidad de los Andes - Bogotá. Teólogo, Pontificia Universidad Javeriana. Licenciado en Filosofía, Corporación Universitaria Minuto de Dios. Miembro del grupo de investigación Pensamiento Filosofía y sociedad del Departamento de Filosofía de Uniminuto y del grupo Pensamiento Social del Iglesia, Facultad de Teología, Pontificia Universidad Javeriana. Profesor de la Facultad de Teología de la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, y del Departamento de Filosofía de Uniminuto, en la misma ciudad.

Correo electrónico: josecastaneda@uniminuto.edu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2159-1674>



Introducción

José Castañeda Vargas
Editor y compilador
Profesor Departamento de Filosofía
UNIMINUTO – Bogotá

I

Pensar lo humano y lo social es la compilación del trabajo investigativo de siete integrantes de la comunidad académica de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de UNIMINUTO, quienes, interesados en aportar en la consolidación de la Facultad como una escuela de pensamiento sobre lo humano y lo social, se han formulado una serie de preguntas acerca del estado actual de las ciencias humanas y sociales, de la pertinencia del saber sobre lo humano y lo social en el contexto actual, sobre la importancia de estas disciplinas para el contexto más próximo y en el ámbito de los quehaceres formativos, investigativos y de proyección social universitarios, sobre las tareas que estas ciencias poseen, dada su naturaleza y su devenir histórico, y sobre las demandas y necesidades a las que responden estos esfuerzos de conocimiento.

En este sentido, el propósito del texto consiste en presentar a la comunidad académica el resultado de las indagaciones realizadas y así, ganar una mayor comprensión del estatuto actual de las ciencias humanas y sociales, lo cual redunde en una mayor asimilación de lo que significa el compromiso de comprensión y transformación de las realidades humanas y sociales en el ámbito educativo y de acción social, y, por lo tanto, poder delinear, desde allí, un ejercicio de construcción de conocimiento

sobre lo humano y lo social cada vez más pertinente y comprometido. Para lograr este propósito, el texto se concentra en presentar la discusión epistemológica actual sobre los saberes enfocados en el conocimiento de lo humano y lo social; en ubicar estos conocimientos en el ámbito concreto de UNIMINUTO como institución universitaria de la obra Minuto de Dios y de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales; de delinear algunas tareas propias de las ciencias humanas y sociales en el contexto educativo, investigativo y de acción social; y por último, luego de este panorama, proponer los que serían los principales desafíos que poseen las ciencias humanas y sociales dada su naturaleza y el contexto específico en el que se ubican sus esfuerzos de conocimiento.

II

El trabajo reflexivo presentado en este libro es fruto del proyecto de investigación *Pensar lo humano y lo social: hacia una comprensión de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de UNIMINUTO en su contexto actual*, el cual surgió a partir de las inquietudes sobre la consolidación y articulación académica de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, y sobre la necesidad de constituir una significación común que garantice la apuesta de construcción de comunidad académica de la facultad en cuanto unidad, así como la generación de un pensamiento constante sobre lo humano y lo social, que le aporte a la institución, al país y a la sociedad en general.

Para ello la investigación se centró en la discusión sobre el sentido de las ciencias humanas y sociales y su estatuto actual; los enfoques y tendencias de las ciencias humanas y sociales; los principales problemas teóricos que se asumen en estos saberes desde el contexto colombiano y latinoamericano; la configuración actual de facultades sobre lo humano y social en el contexto nacional y regional; el sentido de una facultad de ciencias humanas y sociales en UNIMINUTO y en la Organización Minuto de Dios, los grandes retos, focos, demandas, problemáticas y realidades que convocan a las ciencias sobre lo social y lo humano en nuestro contexto; y la definición de un enfoque o paradigma teórico orientador del trabajo académico de la facultad.

Para la realización de esta investigación se convocaron investigadores de los distintos grupos de investigación adscritos la facultad, a saber: Construcción de Ciudadanía, Comunidad y Tejido Social – Crisálida del programa de Trabajo Social; Pensamiento, Filosofía y

Sociedad y Pensamiento Ético y Problemas Morales Contemporáneos del Departamento de Filosofía; y Estudios en Psicología Básica y Aplicada para el Desarrollo Social del programa de Psicología, con el aporte adicional del director de investigaciones de la sede principal. Esta constitución del grupo de investigación garantizó la representación de todos los estamentos de la facultad y un trabajo interdisciplinario que posibilitó ver el problema y las alternativas de solución desde distintas perspectivas y enfoques teórico-prácticos.

La investigación realizada generó un conjunto de siete contribuciones aquí contenidas, las cuales desarrollan las ideas transversales enunciadas y aborda, desde diferentes perspectivas, las reflexiones en torno a la idea de pensar lo humano y lo social en la actualidad, desde un contexto latinoamericano y local referido al esfuerzo que la obra *Minuto de Dios* y su universidad realizan para cultivar unas ciencias humanas y sociales pertinentes desde la docencia, la investigación y la proyección social, como un aporte a las personas, las comunidades y el país.

En el primer capítulo “Miradas sobre las Ciencias Sociales en el siglo XXI,” el profesor Diego González realiza una contextualización sobre el estatuto actual de las ciencias sociales, partiendo desde los desafíos que la situación del presente nos ofrece y ubicando allí el diagnóstico de las ciencias sociales en medio de ese panorama contextual, para finalmente aterrizar la reflexión al modo como desde UNIMINUTO se responde a ese contexto, tanto de la realidad como de las ciencias sociales, a través de un proyecto educativo y un trabajo universitario comprometido con la transformación social.

Por su parte, para el segundo capítulo, la profesora Karen Martínez desarrolla una reflexión titulada “Pensar lo Humano y lo Social: Hacia una comprensión y aproximación histórica de las ciencias sociales. Aportes a la discusión contemporánea ante la crisis de las Ciencias Sociales y las Humanidades”. Así como el profesor González, la profesora Martínez parte de la idea de crisis, referida tanto a la comprensión de las realidades sociales, como al estatuto de las ciencias humanas y sociales en su contexto histórico, para proponer, no una desaparición o inutilidad de estas disciplinas, sino por el contrario una potencialización intencionada desde el pensamiento decolonial y desde las perspectivas de género, de unos saberes humanos y sociales situados que contribuyan a la emancipación y el desarrollo de las subjetividades.

El tercer capítulo titulado “La utilidad de las ciencias humanas y sociales. Revisión a la historia reciente de algunas disciplinas”, escrito por

Carlos Juliao Vargas, presenta, a partir de la tesis de comprensión de las disciplinas como territorios, el análisis de la lingüística y del conocimiento informativo en sus desarrollos recientes, para luego dar una mirada hacia las ciencias humanas y sociales desde la pregunta por su utilidad y pertinencia, para concluir con una muy interesante reflexión sobre la necesidad y relevancia de estos saberes, destacando su potencial formativo e investigativo.

El cuarto capítulo se enfoca en el asunto investigativo al interior de las ciencias humanas y sociales y propone algunas líneas de reflexión ética implicadas en el desarrollo de estas ciencias. El profesor Víctor Espinosa titula su reflexión “Implicaciones éticas de la investigación científica en el contexto de las ciencias humanas y sociales”, allí se plantea que el conocimiento científico posee unos límites, los cuales están demarcados por la reflexión ética y que implican criterios normativos, regulativos e institucionales que le brinda a la investigación un sentido, una intencionalidad y una clara responsabilidad.

Para el quinto capítulo, el profesor John Larry Rojas ubica el saber humanista en un horizonte amplio de despliegue en el desarrollo histórico del pensamiento y reflexiona en particular sobre el papel y el lugar protagónico que ocupan las humanidades en el surgimiento, desarrollo y actualidad de los proyectos universitarios. Con gran sensibilidad el profesor Rojas, ofrece una mirada al mundo griego y medieval para encontrar allí las fuentes prístinas del saber humanista y desde allí proponer una mirada a la misión universitaria del presente, enfocada en el cultivo de lo humano en su más plena y profunda acepción. El título de este capítulo reza “*Ethos, Praxis, Universitas. Aportes para una interpretación de la misión humanística de la Universidad*”.

Carlos Juliao, en una segunda reflexión presenta una mirada a la misión y vocación de una facultad dedicada al cultivo de las ciencias humanas y sociales. En su escrito titulado “Reflexiones, entre filosofía y praxeología, sobre las metas de la educación en una Facultad de Ciencias Humanas y Sociales”, se parte también de una mirada diagnóstica del presente y de los desafíos que las personas y la sociedad imponen a las universidades y los saberes; luego de este análisis contextual y desde una perspectiva antropológica y de comprensión de la acción humana, el autor ubica al sujeto en formación en una complejidad que demanda de las instituciones enfocadas en actividades educativas una perspectiva relacional, dinámica y comprensiva como enfoque humano y social. El

título del capítulo es: “Reflexiones, entre filosofía y praxeología, sobre las metas de la educación en una Facultad de Ciencias Humanas y Sociales”.

La profesora Ángela Villamil desarrolla, en el séptimo capítulo, una reflexión que ubica el proyecto educativo de una facultad de ciencias humanas y sociales como la de UNIMINUTO en el contexto misional más amplio de la obra Minuto de Dios y de su intencionalidad de la contribución a las personas y a las comunidades desde una perspectiva integral de desarrollo. Así, las ciencias humanas y sociales no solo se ubican en el contexto amplio de los desafíos del conocimiento actuales, del desarrollo universitario, y de los desafíos formativos humanísticos y sociales, sino que obedece además a un proyecto intencionado de aporte a un país y de trabajo de cohesión e impacto social. Su reflexión se titula “Obra Minuto de Dios. Puente que conecta y vincula individuos y comunidades, su impacto en el fortalecimiento del tejido social y la transformación en Colombia”.

El capítulo final escrito por el profesor José Castañeda Vargas y titulado “Pensar lo humano y lo social: El carácter comprensivo, crítico y activo de las ciencias humanas y sociales”, se esfuerza por definir y justificar un enfoque o paradigma teórico orientador del trabajo académico para una facultad de ciencias humanas y sociales. La tesis principal aquí sostenida radica en que el saber sobre lo humano y lo social tiene en primer lugar un quehacer hermenéutico de comprensión de las realidades y de los fenómenos, pero que su labor no concluye allí, sino que además estas disciplinas poseen una vocación crítica que les posibilita un examen de las condiciones en las que se desarrollan sus objetos de estudio para dejar ver las patologías ocultas en los fenómenos sociales; finalmente se insiste en que este tipo de conocimiento solo encuentra su verdadero sentido en su aporte activo y dinámico para la transformación social.

Confiamos en que este modesto aporte a la reflexión contemporánea sobre las ciencias humanas y sociales contribuya a alentar la discusión sobre lo que implica pensar lo humano y lo social en la actualidad, pero sobre todo que incentive a las comunidades académicas a seguir construyendo un saber social comprometido y con impacto social.

III

Valga la pena expresar una profunda gratitud a todos aquellos quienes hicieron posible, tanto la realización del proyecto de investigación como la publicación de este libro. Gratitud a la Corporación Universitaria

Minuto de Dios – UNIMINUTO, en su sede principal de Bogotá, por alentar la investigación y favorecerla. A la Dirección de Investigaciones de la sede principal, con todo su equipo de trabajo, por el acompañamiento, asesoría y apoyo para la realización de la investigación y su respectiva publicación. Gratitud muy especial al profesor Alirio Raígozo, de quién fue la iniciativa como Decano de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, de proponer, impulsar y brindar las condiciones necesarias para la realización de esta investigación; de igual manera, gratitud a Alirio por la escritura del prólogo de la presente publicación. Un agradecimiento a los directores de los programas académicos de la Facultad por respaldar la investigación disponiendo de uno de los investigadores de cada unidad académica para hacer parte de este equipo investigativo. De igual manera, a los líderes de cada uno de los grupos de investigación convocados, por la disponibilidad para destinar los investigadores que aquí se congregan. Junto a ello, gratitud al actual decano de la Facultad P. José Gregorio Rodríguez, por posibilitar la continuidad de este proyecto editorial. Desde luego, gratitud total a cada uno de los investigadores y autores de los capítulos de este libro, por la consagración a la investigación, por el tiempo destinado para ello, por sus valiosísimos aportes reflexivos y por ayudar a construir la comunidad académica de nuestra Facultad. Un agradecimiento muy especial al estudiante Víctor Fabián Pinilla, quien en calidad de practicante del Departamento de Filosofía realizó un apoyo invaluable e inmejorable para la armazón editorial del presente libro; gracias Víctor por tu disponibilidad, generosidad, eficacia y calidad en tu trabajo. Finalmente, gratitud hacia toda la comunidad académica de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, estudiantes, profesores, egresados, personal administrativo y directivos, principales destinatarios de esta publicación, quienes hacen posible la construcción de lo que en este libro se enuncia, a saber, un saber humano y social pertinente para nuestro contexto, buscado y construido con pasión y rigor, para aportar a nuestro país y a la sociedad una cimiente de transformación y cambio social.

CAPÍTULO 1.

Miradas sobre las Ciencias Humanas y Sociales en el siglo XXI

Diego Andrés González Cardona PhD.¹

Resumen

En este capítulo se hace un recorrido crítico por los usos que se han hecho de la noción de crisis a lo largo del siglo XX y del XXI, y sus repercusiones en la configuración de escenarios políticos, culturales y sociales. Así mismo, se reflexiona sobre los impactos que estos discursos de la exaltación de las crisis han tenido sobre el quehacer de las ciencias sociales y humanas, especialmente en el escenario institucional de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO.

A partir de diferentes autores de las ciencias sociales y humanas y de informes sobre la situación de las ciencias sociales en la Modernidad, se presenta una perspectiva sobre las condiciones de posibilidad de ejercer el pensamiento crítico con miras a generar transformaciones del mundo de la vida, esto es, en las praxis de las ciencias sociales y humanas en el mundo contemporáneo de las incertidumbres, sobre cómo pensar lo humano y lo social.

Palabras clave: crisis, Modernidad, ciencias sociales, ciencias humanas, universidad.

1 Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma del Estado de México como becario CLACSO-CONACYT (2013-2016), Magister en Filosofía Latinoamericana por la Universidad Santo Tomás y licenciado en Ciencias Sociales por la Universidad Pedagógica Nacional. Becario de la Alianza Pacífico para la realización de una estancia de investigación postdoctoral en El Colegio de Sonora, Hermosillo, sobre Desigualdades Urbanas. Actualmente es docente del Departamento de Humanidades y Formación Integral de la Universidad Santo Tomás, sede Bogotá.

Abstract

A critical review is made of the uses that have been made of the notion of crisis throughout the 20th and 21st centuries and its repercussions on the configuration of political, cultural and social scenarios. Likewise, it reflects on the impacts that these speeches of the exaltation of the crises have had on the work of the Social and Human Sciences, especially in the institutional setting of the Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO.

Supported by different authors of the Social and Human Sciences and reports on the situation of the social sciences in modernity, a perspective is presented on the conditions of possibility of exercising critical thinking with a view to generating transformations in the world of life, this it is, in the praxis of the Social and Human Sciences in the contemporary world of uncertainties, about how to think about the human and the social.

Keywords: crisis, modernity, social sciences, human sciences, university.

¿Cómo citar este libro?/How to cite this book?

APA

González, D. (2023). Miradas Sobre las Ciencias Humanas y Sociales en el Siglo XXI. En Castañeda, J. (ed). *Pensar lo humano y lo social. reflexiones desde la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de UNIMINUTO.* (pps.39-60). Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. DOI:<https://doi.org/10.26620/uniminuto/978-958-763-691-8>

Chicago

González, Diego. "Miradas Sobre las Ciencias Humanas y Sociales en el Siglo XXI". En Castañeda, José. (ed). *Pensar lo humano y lo social. reflexiones desde la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de UNIMINUTO.* Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, 2023. DOI:<https://doi.org/10.26620/uniminuto/978-958-763-691-8>

MLA

González, Diego. "Miradas Sobre las Ciencias Humanas y Sociales en el Siglo XXI". En Castañeda, José. (ed). *Pensar lo humano y lo social. reflexiones desde la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de UNIMINUTO.* Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, 2023, pp. 39-60. DOI:<https://doi.org/10.26620/uniminuto/978-958-763-691-8>

“Hay crisis cuando poco parece demasiado,
hay crisis cuando todo cuesta un dedo del pie,
hay crisis de virtud... hay crisis de pecado
de Corán, de Talmud, de Evangelios, de fe”.

(Poema: Crisis, Joaquín Sabina).

“Crisis en el cielo, crisis en el suelo, crisis en la catedral (...)
Gripe postmoderna, rabo entre las piernas, Clark Kent ya no es
superman”.

(Canción: Crisis, Joaquín Sabina).

“Cerebro atrofiado no va a reaccionar,
Solo está en crisis tu estado mental
La frase de moda para parecer
Intelectualoide para descrestar.
Tanto comentario paranoico
De los que la crisis ha atrapado
Tanto pesimismo obligatorio
Tanto que no lo has imaginado”.

*I.R.A. (Banda colombiana de punk de la ciudad de Medellín,
Antioquia, formada en 1986).*

“Papá cuéntame otra vez esa historia tan bonita
de aquel guerrillero loco que mataron en Bolivia,
y cuyo fusil ya nadie se atrevió a tomar de nuevo,
y cómo desde aquel día todo parece más feo (...)
Ahora mueren en Bosnia los que morían en Vietnam”.

(Canción: Papá cuéntame otra vez, Ismael Serrano).

Introducción: crisis en el mundo moderno

En mayo de 1935, Edmund Husserl pronunciaba su conferencia titulada *La filosofía en la crisis de la humanidad europea* ante la Asociación de Cultura de Viena, en donde sostenía que “las naciones europeas están enfermas. Europa misma, se dice, se halla en una crisis” (Husserl, 1995, p. 49), con lo cual intentaba mostrar la situación metodológica en las ciencias del espíritu y cómo una crisis cultural se manifestaba en una crisis de las ciencias.

Diversos trabajos han girado en torno a este tema, bien mostrándolo como crisis de las ciencias sociales y humanas (Millan, 1987; Valencia, 1989), necesidad de nuevos paradigmas (Ianni, 1991) o como

agotamiento de las disciplinas (Lander, 2000; Wallerstein, 1998). De tal manera que hemos tenido algunos puntos de vista generalizados sobre la situación de las ciencias sociales y humanas, especialmente pensándolas en los escenarios dejados por las “guerras mundiales” que se han repetido en multiplicidad de formas, en distintos momentos y lugares a lo largo del siglo XX y comienzo del XXI².

A partir de lo anterior, cabría preguntarnos si la crisis de la que se nos habla ¿es pasajera o permanente? ¿En verdad es un fenómeno global o ha sido particularmente un fenómeno intraeuropeo (como pareciera mostrarlo Husserl) que se ha pretendido global? ¿Cómo asumir la crisis: como una catástrofe o como una oportunidad?

En el presente texto, se abordarán los procesos históricos, los corpus conceptuales y las agendas de las ciencias sociales y humanas tomando como referentes para la crítica, las aproximaciones teóricas y los informes mundiales sobre dichas ciencias, con el fin de problematizar cómo las crisis, que se han dado por sentadas, dinamizan el proyecto moderno en cuyo seno se encuentra la institucionalización de las ciencias humanas y sociales también como intentos de consolidación de la ciencia positiva, en cuyo dominio se destacan las crisis de: representación, enunciación, disciplinariedad, institucionalidad y profesionalización. Finalmente, se plantean algunos puntos de reflexión e inflexión sobre la praxis de las ciencias humanas y sociales en la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO.

El mundo que nos tocó vivir

Decía el poeta argentino Jorge Luis Borges (1995) en uno de sus cuentos, rememorando a un antepasado suyo: “¡Le tocaron, como a todos los hombres, malos tiempos en qué vivir!” (p. 102). Como en las voces de los epígrafes, encontramos resignaciones, nostalgias, decepciones, lamentos o desesperanzas ante nuestras condiciones mundano-vitales

2 Con esta idea se quiere resaltar que los desastres de las prácticas de guerra propias de los periodos comprendidos entre 1914-1918 y 1939-1945 no se reducirían a un fenómeno intraeuropeo delimitado espacio-temporalmente, sino que hubo una reproducción sistemática e incluso con perfeccionamientos de la barbarie, por ejemplo, las bombas atómicas, los conflictos bélicos locales prolongados, las amenazas de armas químicas y biológicas, que han estado presentes en la historia posterior al fin del enfrentamiento bélico entre las naciones de Europa central.

contemporáneas. La alusión a que estamos ante diferentes crisis es una constante entre muchas voces.

Diferentes apreciaciones intentan mostrarnos que pasamos de un mundo sólido de seguridades y certezas a un “mundo líquido” (Bauman, 2004), en donde estamos condenados a vivir en la inseguridad, en la fragilidad, en lo momentáneo, en lo transitorio, en la incertidumbre. En una encrucijada donde hay muchos caminos hacia diferentes direcciones.

Ulrich Beck nos dice que “todos están de acuerdo en que en las décadas venideras nos enfrentaremos a profundas contradicciones y paradojas desconcertantes y en que experimentaremos esperanzas envueltas en desesperación” (p. 1). Estas contradicciones y paradojas se dan en cinco campos: el Estado, la individualización, el trabajo, el espacio y el tiempo, que han configurado el mundo de la vida social y humana contemporáneas y que se abordarán a lo largo del texto.

Pero ¿de qué hablamos cuando hablamos de crisis? En palabras de Wallerstein (1998):

Al decir crisis en un sistema histórico no me refiero a las dificultades coyunturales dentro de un sistema, sino a una tensión estructural tan grande que el único resultado posible es la desaparición del sistema como tal, ya sea mediante un proceso de desintegración gradual (que lleve a rumbos impredecibles) o mediante un proceso de transformación relativamente controlada (enfocada hacia una dirección prevista y por lo tanto con una sustitución por parte de uno o varios sistemas). (p. 27).

Esta afirmación pareciese ser una visión teleológica, con la diferencia que existe una incertidumbre respecto a qué vendrá después. En este sentido, una crisis es por definición una transición, y las transiciones en los sistemas de gran escala tienden a ser de mediana-larga duración. Wallerstein hace referencia también a Samir Amín, quien afirma que el paso del feudalismo al capitalismo fue controlado, mientras que el paso de la antigüedad al feudalismo fue debido a una desintegración, y que la transición del moderno sistema mundial es una combinación de las dos (Wallerstein, 1998). Por lo tanto, se da valor al componente de la acción humana respecto a lo que se quiere construir en el futuro.

Sin embargo, esta transición significa cambios en la sociedad erosionada por dos partes: por el lado del Estado como encarnación de la sociedad, su poder se ha evaporado en la globalización, por lo que el poder queda situado en país de nadie, no hay reglas, ni representación de la voluntad global: el poder es global y la política es local (Bauman, 2004).

Por el otro lado, está la individualización, en donde triunfa el principio thatcheriano de que no existe la sociedad sino los individuos y en donde todo dependerá del esfuerzo individual enfrentando una infinidad de circunstancias inciertas e inestables.

El Estado-Nación, entonces, se va desvaneciendo, in decrescendo, y, al desaparecer su sonido, va cediendo el paso a la segunda modernidad (Beck, 2002) y papá cuenta otra vez esa historia bonita del pleno empleo, la contratabilidad y las pautas colectivas de vida, que quedaron solo como recuerdos ante “la globalización, la individualización, la revolución de los géneros, el subempleo y los riesgos globales (crisis ecológica y colapso de los mercados financieros globales)” (Beck, 2002, p. 2). Los problemas ya no son de orden nacional sino global. Ha desaparecido el Estado de Bienestar.

Una de las preocupaciones de las ciencias sociales ha sido el estudio del proceso de cambio explicado a través de un pensamiento sociológico. Pero actualmente los científicos sociales parecieran ocuparse menos de estudiar las transformaciones de la sociedad y esto se refleja en la pérdida de la capacidad autocrítica y renovadora de las ciencias sociales, que se traduce en una crisis de pérdida de identidad provocada por las contradicciones generadas entre las ciencias sociales y los científicos contemporáneos. El papel de las ciencias sociales se pone en duda, se debilita y entra en crisis al cuestionarse su capacidad para resolver problemas profundos en la sociedad (Valencia, 1989).

Así, se hace evidente la modernidad líquida: el “mundo fluido-moderno posfordiano” (Bauman, 2004, p. 67); lo líquido es lo que tiene dificultad para mantener su forma y, a diferencia de los sólidos, no conserva fácilmente su forma; no se fija al espacio ni se ata al tiempo.

Los sólidos tienen una clara dimensión espacial, pero neutralizan el impacto y disminuyen la significación del tiempo (resisten su flujo o lo vuelven irrelevante), los fluidos no conservan una forma durante mucho tiempo y están constantemente dispuestos (y proclives) a cambiarla; por consiguiente, para ellos lo que cuenta es el flujo del tiempo más que el espacio que puedan ocupar, ese espacio que después de todo solo llenan por ‘un momento’ (Bauman, 2004). De lo que se deriva que haya esa nostalgia por el Estado de Bienestar que dotaba de seguridad y estabilidad, era sólido; a cambio llegó el neoliberalismo que todo lo privatiza y en donde hay que pagar para acceder a los “servicios”.

Respecto a la individualización, también se puede señalar que, con los medios dominados por los intereses de las clases altas, podía

propagarse el mito de que ciertos sectores fracasaron porque no fueron suficientemente competitivos, preparando así la escena para aún más reformas neoliberales. Se necesitaba más desigualdad social para alentar el riesgo y la innovación empresariales, confiriendo ventajas competitivas y estimulando el crecimiento. Si las condiciones entre las clases bajas se deterioraban, era porque no mejoraban su propio capital humano mediante la educación, la adquisición de una ética protestante de trabajo, y su sumisión a la disciplina y flexibilidad laboral por defectos personales, culturales y políticos. En un mundo spenceriano, decía el argumento, solo los más aptos debían y podían sobrevivir (Harvey, 2007).

Así las cosas, la modernidad significa que un mundo de certidumbre tradicional está pereciendo, a la vez que es sustituido, si tenemos suerte, por un individualismo legalmente sancionado para todos (Beck, 2002). Otro de los elementos de la transición es los cambios en la relación capital-trabajo. En su etapa pesada, el capital estaba fijado a un lugar como los trabajadores que contrataba. En la actualidad, el capital viaja liviano, con equipaje de mano, un simple portafolio, un teléfono celular y una computadora portátil (Bauman, 2004). Al volver líquidas las relaciones hace que no se necesite un lugar fijo para trabajar con esquemas de vigilancia administrativa fija, lo cual resultaba más costoso (el modelo del panóptico) sino que se consolida una etapa pospanóptica (Bauman, 2004) o psicopolítica (Han, 2018); destruyendo todas las condiciones que generaban estabilidad y seguridad laboral, de tal manera que cada vez haya más movilidad individual a través de un desanclaje del trabajo.

Así, “cuanto más se desregulan y flexibilizan las relaciones laborales, tanto más rápidamente se convierte la sociedad del trabajo en una sociedad del riesgo que no es susceptible de cálculo por parte de los individuos o de la política” (Beck, 2002, p. 18). Todo ello llega a materializarse a través del modelo neoliberal que:

Ha involucrado mucha destrucción, no sólo de previos marcos y poderes institucionales (tales como la supuesta soberanía previa del Estado sobre los asuntos políticos-económicos) sino también de divisiones laborales, de relaciones sociales, provisiones de seguridad social, mezclas tecnológicas, modos de vida, apego a la tierra, costumbres sentimentales, formas de pensar, etc. (Harvey, 2007, p. 2).

Como se puede ver, la modernidad líquida (Bauman, 2004) o segunda modernidad (Beck, 2002), está basada en un proceso de aceleración de los cambios, para lo cual se requiere un proceso de “licuefacción”

(Bauman, 2004), es decir, disolver todo aquello que persiste en el tiempo, pasar lo sólido a algo líquido, que pueda ser amoldado ininidad de veces. Ahí vuelve de entre las sombras lo defendido por Schumpeter (1952) sobre la “destrucción creativa”, es decir, destruir antiguas estructuras que den paso a la creación de nuevas, lo cual es sinónimo de innovación y superación de lo obsoleto. De los planteamientos de Schumpeter (1952), se resalta su idea de que no se trata de escoger entre recesión o no recesión, sino entre recesión leve o fuerte, en donde nuevos productos destruyen viejas empresas y modelos de negocio.

De esta manera, la idea de Schumpeter acerca de que la esencia del capitalismo es el dinamismo, encaja con la idea de fluidez de Bauman; la fuerza del capitalismo está en destruir lo viejo, en volver profano lo sagrado. Por lo cual, la inestabilidad es inherente al modelo capitalista en cuya historia han jugado un papel fundamental las crisis, pues, el capitalismo no resuelve nunca sus crisis, sino que las mueve geográficamente (Harvey, 2001). De ahí que también tengamos cambios en las dimensiones del tiempo y el espacio.

El capitalismo se reproduce consumiendo espacio e introduciendo un nuevo término para determinar la relación entre el sistema capitalista y el espacio: el ajuste espacio-temporal (Harvey, 2001). Este arreglo consiste en dos mecanismos espaciales para salvar las crisis de sobreacumulación: la expansión geográfica y la reorganización espacial, es decir, la producción de espacio ya sea por crecimiento o por transformación. Se trata de utilizar intensivamente el circuito secundario de acumulación capitalista, el espacio construido, para resolver las crisis capitalistas.

La neoliberalización ha estado acompañada por una creciente volatilidad dentro del capitalismo global. El que el éxito se materializara en algún sitio, oscureció la realidad de que el neoliberalismo fracasaba en general. Episodios periódicos de crecimiento se entremezclaron con fases de destrucción creativa, registradas usualmente como severas crisis financieras (Harvey, 2007).

El peligro, sin embargo, al que le temen los detentadores del capital, es que las crisis pueden descontrolarse y generalizarse, o que surjan revueltas contra el sistema que las crea. Una de las funciones primordiales de las intervenciones estatales y de las instituciones internacionales es orquestar crisis y devaluaciones de manera que permitan que ocurra la acumulación por desposeimiento sin provocar un colapso general o una revuelta popular (Harvey, 2007).

Derivado de los cambios en las relaciones con las dimensiones de tiempo y espacio, se lleva a cabo el auge de la financierización. La crisis se manifiesta en general como una situación en la que los excedentes de capital y de trabajo que el capitalismo necesita para sobrevivir ya no pueden absorberse; es decir, se manifiesta en la sobreacumulación (Harvey, 2001). Este es el tipo de contradicción, con enorme capacidad productiva inutilizada y elevado desempleo, en la que la mayoría de las economías occidentales se han hundido estos años pasados. Frente a ello, tienen un papel fundamental los bancos en tanto que permiten la contracción del tiempo y la expansión del espacio, esto es: disfruta ahora, paga después. La consecuencia inmediata ha sido el patrimonio negativo (deuda superior a lo pagado), haciendo que el riesgo recaiga en el usuario y no en el banco, a lo que Beck (2002) se refería con que la globalidad del riesgo no significa la igualdad global del riesgo.

En síntesis, los diferentes autores (Beck, 2002; Bauman, 2004; Harvey, 2001, 2007) concuerdan en coro en que hay cambios permanentes y que hay una aceleración que contrae el tiempo y una expansión en el espacio, de tal manera que el capital tenga más circulación, para lo cual es necesario una constante “destrucción creativa”, en donde el trabajo como fundamento del capital se ha visto flexibilizado.

Entonces, ¿cuáles son las fuentes estructurales de la crisis de nuestro sistema histórico? Wallerstein (1998) dice: presión económica, presión política y presión ideológica. La primera nos remite a dos contradicciones fundamentales: 1) el impulso de cada empresario para maximizar la competencia y las utilidades al reducir los costos y la imposibilidad de obtener beneficios en una economía mundo-mundo expansiva y competitiva si existe una demanda mundial real insuficiente; 2) la anarquía de la producción, cuya consecuencia es que los intereses de cualquier empresario como competidor tienden a ser contrarios a sus intereses como miembro de una clase.

Sin embargo, esta concepción de Wallerstein es cuestionable, pues si bien las contradicciones aceleradas del sistema llevan a una transición, también es cierto, como lo vimos desde la visión de Schumpeter, la inestabilidad es inherente al capitalismo, por lo cual es lo que hace que sea dinámico y expansivo, basado en la destrucción,

no sólo de previos marcos y poderes institucionales (tales como la supuesta soberanía previa del Estado sobre los asuntos políticos-económicos) sino también de divisiones laborales, de relaciones sociales, provisiones de se-

guridad social, mezclas tecnológicas, modos de vida, apego a la tierra, costumbres sentimentales, formas de pensar, etc. (Harvey, 2007, p. 2).

Wallerstein (2007) sostiene que nos hallamos inmersos en un periodo de transición. Pero ¿una transición hacia qué? La única respuesta coherente resultaría ser la incertidumbre. Sin embargo, este autor nos plantea que la existencia de un orden mundial favorable depende de la voluntad humana, no de un orden teleológico. No podemos saber si va a ser mejor o peor, todo depende de lo que queramos construir cuando el actual sistema-mundo desaparezca.

Ahora bien, ¿cómo afecta lo anterior al dominio de las ciencias sociales y humanas? En primer lugar, por su lugar de emergencia, es decir, por las condiciones contextuales en que se instituyeron como ciencias en la Europa central (Alemania y Francia principalmente). Al respecto nos dice Foucault (2007 [1966]):

El campo epistemológico que recorren las Ciencias Humanas no ha sido prescrito de antemano: ninguna filosofía, ninguna opción política o moral, ninguna ciencia empírica sea la que fuere, ninguna observación del cuerpo humano, ningún análisis de la sensación, de la imaginación o de las pasiones ha encontrado jamás, en los siglos XVII y XVIII, algo así como el hombre, pues el hombre no existía (como tampoco la vida, el lenguaje y el trabajo); y las ciencias humanas no aparecieron hasta que, bajo el efecto de algún racionalismo presionante, de algún problema científico no resuelto, de algún interés práctico, se decidió hacer pasar al hombre (a querer o no y con un éxito mayor o menor) al lado de los objetos científicos —en cuyo número no se ha probado aún de manera absoluta que pueda incluirse; aparecieron el día en que el hombre se constituyó en la cultura occidental a la vez como aquello que hay que pensar y aquello que hay que saber. (p. 344).

Las ciencias humanas y sociales son, por lo tanto, empresas (esfuerzos) del proyecto modernizador, al constituir como su objeto de estudio al hombre en tanto individuo y animal social. De ahí que los enunciados de dichas ciencias sean construidos en torno a la vida, el trabajo y el lenguaje (Foucault, 2007 [1966])³, pero de una manera diferente a como

3 Al respecto, Foucault afirma: “el pensamiento que nos es contemporáneo y con el cual, a querer o no, pensamos, se encuentra dominado aún en gran medida por la imposibilidad, que salió a luz a fines del siglo XVIII, de fundar las síntesis en el espacio de

estos conceptos son trabajados por la biología, la economía y la lingüística (próximas a las ciencias naturales y las matemáticas).

En segundo lugar, por las condiciones de ordenamiento del mundo desde los ámbitos del saber, por lo que podríamos afirmar que la crisis del mundo moderno es una crisis de los niveles de significación de la vida, el trabajo y el lenguaje (ver Figura 1).

Figura 1. Niveles de significación de la vida, el trabajo y el lenguaje



Fuente: elaboración propia

En este sentido, compartir riesgos (manifiestos en un mundo en crisis) implica la asunción de responsabilidades, lo que a su vez implica convenciones y fronteras en torno a una comunidad de riesgo que comparte la carga [...] existe una estructura básica de poder dentro de la sociedad

la representación y por la obligación correlativa, simultánea, pero también dividida contra sí misma, de abrir el campo trascendental de la subjetividad y de constituir, a la inversa, más allá del objeto, esos "semitrascendentales" que son para nosotros la Vida, el Trabajo, el Lenguaje" (Foucault, 2007 [1966], p. 245). "Aparecieron también, si se interroga desde un punto de vista radicalmente filosófico el fundamento de estas empiricidades, las ontologías regionales que trataron de definir lo que son, en su ser propio, la vida, el trabajo y el lenguaje" (p. 337).

mundial del riesgo que divide a quienes producen y se benefician de los riesgos, y a los muchos que se ven afectados por esos mismos riesgos (Beck, 2002).

Se ha resaltado hasta acá lo que diversos autores perciben sobre la crisis en la sociedad moderna. Veamos a continuación lo que se ha percibido sobre las crisis en las ciencias sociales y sus retos frente a un mundo social y humano en crisis permanente.

Los diagnósticos sobre las ciencias sociales

En el año 2010 la Unesco publicó el *Informe sobre las ciencias sociales en el mundo. Las brechas del conocimiento*, bajo la colaboración del Consejo Internacional de Ciencias Sociales (ISSC, por su nombre en inglés). Este informe analiza hasta qué punto las fragmentaciones y disparidades del conocimiento “minan la capacidad de atender retos que se han convertido en globales; se nutre de los diversos desarrollos ocurridos en las ciencias sociales a lo largo de la primera década del siglo y focaliza las brechas de conocimiento que las dividen” (Unesco, 2010, p. 1).

El texto contempla 10 grandes capítulos, abordando los siguientes temas respectivamente: 1) Las ciencias sociales frente al mundo; 2) La geografía institucional de las ciencias sociales; 3) Capacidades desiguales; 4) La internacionalización desigual; 5) ¿Ciencias sociales plurales u homogéneas?; 6) Territorios disciplinarios; 7) La competencia en la sociedad del conocimiento; 8) Difusión de las ciencias sociales; 9) Las ciencias sociales y los formuladores de políticas; 10) Conclusiones y orientaciones para la acción futura.

Se menciona que particularmente tres cambios en el ambiente de la producción de las ciencias sociales son propensos a afectar su contenido, función y papel. Estos son, primero, la globalización, que lleva a la internacionalización paralela de algunas preocupaciones públicas y de la investigación en ciencias sociales. Segundo, los cambios en la organización institucional y social de las disciplinas; tercero, el papel cada vez mayor de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la producción y divulgación de las ciencias sociales.

La globalización, en primer lugar, ha llevado a la internacionalización de la educación superior y la investigación, incluyendo la que se realiza en el campo de las ciencias sociales. Algunos problemas que antes eran analizados solo en el ámbito nacional se han vuelto preocupaciones globales, como los casos de la lucha contra la pobreza, el problema del

abastecimiento de agua y la seguridad alimenticia, así como los recientes debates y movilización sobre el cambio climático y el desarrollo sustentable (Unesco, 2010)⁴.

Por otro lado, se hace el balance de la investigación social regional, que se identifica con tendencias que observan contextos específicos. Discusiones de asuntos que resultan de los conflictos de la política regional y del desarrollo de programas son centrales en la región árabe. Retos demográficos y migración forman el núcleo de varios estudios de Asia Pacífico. La pobreza y la desigualdad siguen siendo temas cruciales en los países de América Latina y el Caribe. Los procesos de reconciliación y la transición a la justicia son los puntos focales para los científicos sociales en los países africanos.

Los diversos consejos de investigación en ciencias sociales⁵ representan panoramas de investigación que se mueven entre los nuevos temas que surgen, pero que también se mantienen íntimamente conectados a la historia reciente de sus regiones. Señalan las maneras en que los procesos sociopolíticos han interactuado con el desarrollo de las ciencias sociales en las distintas regiones en las décadas recientes (Unesco, 2010). En resumen, el *Informe sobre las ciencias sociales en el mundo* presentado por la Unesco (2010) indica un cierto número de desigualdades y asimetrías. Se identifican ocho brechas:

- Brecha geográfica.
- Brecha de capacidades.
- Brecha de lenguaje, ya que la mayor producción del conocimiento se da en inglés.
- Desigual nivel de internacionalización de la producción del conocimiento.
- Brecha entre las disciplinas.
- Brecha entre la investigación dominante y los enfoques alternativos.

4 En este sentido podemos hacer referencia a lo planteado por Foucault (2013 [1970]) respecto a que “en toda sociedad la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por un cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar los poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad” (p. 14).

5 El Consejo Árabe para las Ciencias Sociales (ACSS) cumple esta tarea en dichas naciones, el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso) se encarga de América Latina y el Caribe; la Asociación de los Consejos Asiáticos de Investigación de las Ciencias Sociales (AASSREC) opera en Asia Pacífico, y el Consejo para el Desarrollo de la Investigación en Ciencias Sociales en África (Codesria) trabaja en África.

- Competencia, resultado de las prácticas de gestión.
- Relación, muchas veces tensa entre la sociedad y el mundo académico, y entre este último y quienes elaboran las políticas públicas.

Hay allí la idea de un globalidad de los problemas que deben ser atendidos por las ciencias sociales en todas las regiones, por lo que la noción de “brechas” que deben ser superadas, tendería a la unificación de esfuerzos, metodologías e intereses entre regiones y disciplinas, conjugándose así las agendas del conocimiento y la agendas políticas para enfrentar los problemas comunes a todos, por lo que se sostiene que la interdisciplina y la investigación social, articulada al desarrollo de políticas públicas, juegan un papel trascendental para el siglo XXI.

Otro texto de la Unesco que también va en esta dirección, es de 2011 titulado *América Latina y el Caribe: globalización y conocimiento. Repensar las ciencias sociales*, el cual es el primero de una serie de tres volúmenes que son parte de los resultados de la primera fase del proyecto *Repensar América Latina*, que se inscribe en el programa internacional *Gestión de las Transformaciones Sociales (MOST)* de la Unesco, cuyo objetivo fundamental es contribuir a reforzar las relaciones entre ciencias sociales y políticas públicas, en especial aquellas que están relacionadas con la lucha contra la pobreza y por el desarrollo social. Este volumen, “trata sobre el estado actual de las ciencias sociales en la región, de su tradición y de su capacidad de realizar análisis y propuestas a una realidad compleja que demanda soluciones creativas sustentadas en el conocimiento y en el compromiso” (Unesco, 2011, p. 5).

Frente a la idea de fortalecer la relación entre ciencias sociales y políticas públicas, se menciona que:

La reducción de la pobreza y el establecimiento de mayor equidad social en América Latina y el Caribe es un desafío político y ético que debe ser enfrentado en el contexto de un mundo cada vez más complejo e incierto, la mayor calidad y efectividad de las políticas públicas es un factor esencial e imprescindible para responder a este desafío. (Unesco, 2011, p. 7).

Es decir, que existe la necesidad de un mayor aporte del conocimiento científico, en este caso de las ciencias sociales, para “contribuir a darle un mayor nivel de cientificidad y eficacia a esas políticas que han de ser decididas e implementadas por parte de los gobiernos de la región”.

Estos dos textos de la Unesco anteriormente descritos, contrastan con el informe de la comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales liderada por Immanuel Wallerstein, cuyos resultados fueron presentados en su texto *Abrir las Ciencias Sociales* (Wallerstein, 1996), el cual marcó un hito metodológico en el campo. En 1994 se le encargó a esta comisión hacer una reflexión sobre el presente y el posible futuro de las ciencias sociales. El resultado fue la reflexión epistemológica-crítica de la urgente necesidad de reconfigurar y replantear la estructura parcelada de las ciencias sociales actuales y, así, encaminarlas hacia lo que Wallerstein (1996) llama una perspectiva *unidisciplinar*.

En relación con lo que planteó Wallerstein y su equipo, otro de los problemas que identifican diferentes teóricos es el problema de las ciencias sociales a-históricas, que se evidencia en diferentes programas universitarios desconectados de sus contextos. En esta línea, como menciona Luis Carrizo (2007), citado en Unesco (2011):

Las Ciencias Sociales enfrentan dos problemáticas en el nuevo contexto. Primero, los aspectos relacionados con los modos de producción de conocimiento en lo que se refiere al saber científico y académico y a la participación del actor social en la producción. Segundo, la vinculación entre conocimiento y políticas, enlace estratégico para la definición de acciones públicas que respondan a las necesidades del mundo real con sustento de calificados fundamentos científicos. (p. 41).

Con lo que plantea la Unesco, se muestra un panorama donde el problema y la inquietud por lo social se constituye en una agenda investigativa de las ciencias sociales para el siglo XXI centrada en el cambio climático, la superación de la pobreza y la exclusión social, la superación de las brechas del conocimiento y la resolución pacífica de conflictos.

Así, respecto al objetivo de vincular el conocimiento científico de las ciencias sociales con las políticas públicas, planteado en los documentos de la Unesco, se debe tener una mirada crítica en cuanto puede existir un peligro latente, de un culto a la *tecnocracia*⁶, entendida como aplicación

6 Al respecto, Habermas (2002) señala que el proceso de racionalización consiste, por un lado, en la ampliación de los ámbitos sociales que quedan sometidos a los criterios de la decisión racional y, por otro lado, en la industrialización y tecnificación del trabajo social. De esta manera, se ha venido dando la institucionalización del progreso técnico y científico, esto es, la racionalización de la sociedad. "El rendimiento peculiar de esta ideología [la tecnocracia] consiste en que disocia la autocomprensión de la sociedad del sistema de

acrítica de recetas y manuales en el abordaje de la realidad, es decir, todo un conglomerado burocrático que solo cumple órdenes.

Una defensa absoluta de la aplicación de conocimientos científicos, en este caso, de conocimientos de las ciencias sociales en las políticas públicas, puede llevar a una instrumentalización del conocimiento⁷. Sin embargo, la academia puede jugar un papel importante en tanto “actor social integrador del conocimiento” (Carranza Valdés, citado en Unesco, 2011, p. 60).

Los otros dos informes mundiales sobre las ciencias sociales presentados por la Unesco (2013 y 2016) resaltan su papel frente a las crisis medioambientales y de equidad social (ver síntesis en la tabla 1).

En resumen, los problemas, los retos, las brechas y las alternativas de las ciencias sociales, podríamos enmarcarlos en la dinámica histórica de una hegemonía de los paradigmas eurocéntricos (condición que no reconoce los textos de la Unesco) principalmente del paradigma explicativo propio del siglo XIX donde se engendran las ciencias sociales disciplinadas, cuyas manifestaciones persistentes son la colonialidad⁸ del saber, los programas tecnocráticos, las políticas educativas y de generación del conocimiento basadas en la eficiencia, la eficacia, la innovación y el desarrollo, entre otras. Igualmente, la herencia colonial del eurocentrismo ha llevado a que la Universidad sea un lugar donde se materialice la lógica capitalista moderna, colonial y eurocéntrica. Sin embargo, es posible encontrar diferentes prácticas que buscan deslindarse de estas sujeciones, mostrándonos que no es un fenómeno dado, determinado, sino que es

referencia de la acción comunicativa y de los conceptos de interacción simbólicamente mediada y los sustituye por un modelo científico” (Habermas, 2002, p. 89).

7 Para ampliar esta idea de la relación entre la ciencia y la política se puede ver a Weber, M (1967) y a Carranza Valdés, J (citados en Unesco, 2011, p. 57-92).

8 Para ampliación del tema podemos remitirnos a Castro-Gómez y Grosfoguel (2007) en donde se plantea, por ejemplo, que “Quijano usa la noción de ‘colonialidad’ y no la de ‘colonialismo’ por dos razones principales: en primer lugar, para llamar la atención sobre las continuidades históricas entre los tiempos coloniales y los mal llamados tiempos ‘poscoloniales’; y en segundo lugar, para señalar que las relaciones coloniales de poder no se limitan sólo al dominio económico-político y jurídico-administrativo de los centros sobre las periferias, sino que poseen también una dimensión epistémica, es decir, cultural”. También se plantea que “la primera descolonialización (iniciada en el siglo XIX por las colonias españolas y seguida en el XX por las colonias inglesas y francesas) fue incompleta, ya que se limitó a la independencia jurídico-política de las periferias. En cambio, la segunda descolonialización —a la cual nosotros aludimos con la categoría decolonialidad— tendrá que dirigirse a la heterarquía de las múltiples relaciones raciales, étnicas, sexuales, epistémicas, económicas y de género que la primera descolonialización dejó intactas” (pp. 17-19).

un campo de lucha donde se ponen en juego constantemente las múltiples opciones epistemológicas, políticas y éticas.

Tabla 1. Comparativo informes sobre las ciencias sociales

Informe	Problema abordado	Sugerencias	Categorías rectoras
Comisión Gulbenkian (1993-1996)	Las ciencias sociales, que se definieron en el siglo XIX, lo hicieron con la propia orientación del lenguaje nomotético que habían tenido las ciencias naturales desde el momento de su definición desatado por la Revolución Científica y Tecnológica de los siglos XVI y XVII.	Trabajo inter y transdisciplinario en las universidades	Parcelas disciplinares
Unesco Informe sobre las ciencias sociales en el mundo. (2010)	Las brechas del conocimiento: como las disciplinas de las ciencias sociales hacen frente a las desiguales condiciones y a las tendencias divergentes, y cómo evolucionan en consecuencia.	Relación entre academia y formulación de políticas públicas	Interdisciplinariedad Capacidades Brechas geográficas
Informe mundial sobre ciencias sociales (2013)	Cambios ambientales globales	Integración disciplinar entre ciencias sociales, humanas, naturales, económicas y del comportamiento para resolver los problemas medioambientales	Cambio ambiental global Sostenibilidad
Informe mundial sobre ciencias sociales (2016).	Afrontar el reto de las desigualdades y trazar vías hacia un mundo justo	Mayor vinculación de las ciencias humanas y sociales con la toma de decisiones en la formulación y ejecución de políticas públicas	Desigualdad social Justicia

Fuente: Elaboración propia en base a los dos informes mundiales sobre las ciencias sociales presentados por la Unesco

Apuntes en torno a la praxis de las ciencias sociales y humanas desde UNIMINUTO

Hemos visto hasta acá, cómo diferentes perspectivas teóricas de las ciencias sociales y humanas caracterizan un mundo contemporáneo globalizado envuelto en diversas crisis: ambiental, financiera, epistemológica, moral, humana, social, etc., con diferentes sugerencias de cómo actuar frente a ellas: combate, resignación, aprovechamiento, etc. Igualmente, vimos cuáles son las agendas que establecen para las ciencias sociales las instituciones que aglutinan el pensamiento institucionalizado sobre lo humano y lo social en cada uno de los continentes a partir de las diferentes necesidades locales y globales.

Frente a este panorama, podemos realizar tres preguntas sobre el quehacer de las ciencias humanas y sociales en UNIMINUTO. La primera de esas preguntas sería: ¿por qué hacer ciencias sociales y humanas desde UNIMINUTO en un mundo en crisis?

La Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. Fundada en 1990, como IES, es un proyecto educativo innovador, que pretende garantizar el acceso a una educación superior de calidad al alcance de todos. Propende por el desarrollo social y comunitario, la formación integral de su comunidad educativa, y fortalece a sus estudiantes como líderes sociales innovadores y profesionales responsables; así contribuye a la construcción de nación. (UNIMINUTO, 2014, p. 16).⁹

Se puede evidenciar en este apartado enunciativo que el proyecto educativo de UNIMINUTO es un proyecto de construcción de nación a partir de la responsabilidad, manifiesta en el compromiso profesional de sus estudiantes y de la comunidad educativa en su conjunto, por lo que se puede inferir que pensar lo social y su transformación no se restringe únicamente a las ciencias humanas y sociales, sino que involucra a todos los campos del conocimiento que constituyen UNIMINUTO, destacando las acciones pedagógicas lideradas por la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales desde las áreas transversales de formación social y humanista. Para el proyecto educativo de UNIMINUTO, todas las áreas

⁹ Tomamos como referente enunciativo el documento del PEI de UNIMINUTO, donde es posible rastrear la puesta en marcha de prácticas discursivas.

del conocimiento tienen una función social, lo que permite plantear estrategias diferentes a la parcelación de las ciencias y del estudio de la realidad¹⁰.

Teniendo en cuenta lo anterior, podemos plantear la segunda pregunta que sería: ¿cuáles son las apuestas de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de UNIMINUTO frente a las formas de pensar lo humano y lo social? ¿Hacer ciencias humanas y sociales siguiendo la tradición heredada de la Europa central y adecuada al contexto colombiano? ¿Pensar lo humano y lo social fuera del canon cientificista? ¿Pensar las condiciones humanas y sociales desde experiencias situadas que impliquen un construir y reconstruir saberes desde las praxis? ¿Una combinación de posibilidades?

Este enfoque praxeológico, en la medida en que establece y construye lazos entre el saber y la acción, es fundamental para las prácticas de interacción social: invitando al profesional a adoptar una postura reflexiva (ese va y viene entre lo que hace en su práctica y lo que la práctica le hace a él), le evita asumir una visión dualista (mundo científico/mundo vivido), y lo invita a considerar siempre la creciente complejidad del mundo social, impidiendo las posiciones y acciones dogmáticas o unilaterales, así como las transformaciones que en realidad son aparentes, pues, al no involucrar a todos los actores ni tener en cuenta sus visiones, terminan siendo “estudios” que se archivan y no generan realmente el cambio de las personas ni de las estructuras. Ahora bien, si se entiende el cambio como el “paso de un estado a otro” a través de la interacción y el intercambio, puede concretarse como un desplazamiento, un ajuste, un desarrollo o incluso una innovación. (UNIMINUTO, 2014, p. 40).

En esta apuesta del PEI de UNIMINUTO, de tomar el enfoque praxeológico como ruta de acción epistemológica y pedagógica, se pueden identificar dos líneas de reflexión sobre lo humano y lo social: por un lado, la relación entre el sujeto que se forma en una profesión y el mundo social, es decir, el problema epistemológico fundante de la relación entre el sujeto y el objeto; por otro, las prácticas de transformación y cambio social. Hablar de cambio implica sucintamente hablar de crisis, bien sea porque se busca un cambio de una realidad que está en crisis y

10 Una de las críticas realizadas por Wallerstein (1996) es justamente a la herencia también decimonónica de parcelar la realidad para ser estudiada desde disciplinas parceladas, lo que redundaba en currículos universitarios que no propenden por la formación integral.

no satisface los intereses humanos o bien porque el cambio busca poner en crisis una realidad que se ha enraizado y va en contra también de la construcción de relaciones humanas fraternas.

De este modo, la apuesta de UNIMINUTO en general y de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales en particular, parece ir en la dirección justamente de la construcción de una sociedad que supere las desigualdades y las estructuras de opresión, para lo cual la comprensión del mundo social se debe hacer en una permanente interacción con los actores de cada uno de los contextos, que justamente involucra una crítica a la pretensión de objetividad cientificista propia de las ciencias sociales positivistas decimonónicas.

En este mismo sentido podemos hacer la tercera pregunta en torno a cuáles son los procesos de subjetivación que se llevan a cabo en UNIMINUTO en la formación profesional.

En la perspectiva de contribuir al desarrollo de líderes e innovadores sociales, el modelo educativo de UNIMINUTO concibe los tres pilares del quehacer educativo, mediados por el proceso de realización personal, el proceso cognitivo y el proceso investigativo, así:

- a. Desarrollo humano. Busca equilibrar el aprendizaje del estudiante con su formación como persona integral, llevándolo a construir un proyecto personal de vida y a desplegar sus potencialidades, adquiriendo la autonomía y las competencias pertinentes para su realización personal y profesional.
- b. Responsabilidad social. Pretende promover una sensibilización consciente y crítica ante las situaciones problemáticas, tanto de las comunidades como del país, al igual que la adquisición de unas competencias orientadas a la promoción y al compromiso con el desarrollo humano y social integral [...]
- c. Competencias profesionales. Son el resultado del proceso cognitivo e investigativo que adelanta UNIMINUTO, el cual combina la teoría con la práctica y promueve la transformación de los individuos y comunidades, el despliegue de sus potencialidades naturales, de sus conocimientos, habilidades y competencias. (UNIMINUTO, 2014, pp. 60-61).

En esta definición que el PEI de UNIMINUTO hace de su modelo educativo, es posible identificar las intencionalidades de construir conocimiento situado, en interacción permanente con cada uno de los contextos, descentralizando al “científico” del lugar de producción de la verdad

y reconociendo los diferentes saberes acumulados en las experiencias de comunidades y grupos sociales.

Otro aspecto a destacar, en concordancia con lo expuesto sobre las “crisis” en torno a la vida, el trabajo y el lenguaje, es la permanente reflexión para una formación integral a la que se invita desde el PEI, en donde toda la comunidad educativa busque la transformación social ante una realidad caracterizada por grandes inequidades e injusticias en el acceso a recursos y oportunidades, que requieren del compromiso en procurar las condiciones vitales del medio ambiente, las condiciones dignas para la productividad y el trabajo, y las condiciones justas de construcción de conocimiento y acceso a la información.

Referencias

- Bauman, Z. (2004). *Modernidad líquida*. FCE.
- Beck, U. (2002). *La sociedad del riesgo global*. Siglo XXI.
- Borges, J. (1995). Nueva refutación del tiempo. En: *Otras Inquisiciones*. Alianza. (Original publicado en 1952).
- Castro-Gómez, S., Grosfoguel, R. (Eds.). (2007). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del hombre.
- Foucault, M. (2007). *Las palabras y las cosas*. Siglo XXI. (Original publicado en 1966).
- Foucault, M. (2013). *El orden del discurso*. Tusquets. (Original publicado en 1970).
- Habermas, J. (2002). *Ciencia y técnica como ideología*. Ed. Tecnos.
- Han, B. (2018) *Psicopolítica*. Herder.
- Harvey, D. (2001). *Espacios del capital*. Akal.
- Harvey, D. (2007). *El neoliberalismo como destrucción creativa* (G. Leyenns, Trad.). Rebelión. <https://rebellion.org/el-neoliberalismo-como-destruccion-creativa/>
- Husserl, E. (1995). *La filosofía en la crisis de la humanidad europea* (P. Baader, Trad.). Universitat de Valencia.
- Ianni, O. (1991). La crisis de los paradigmas de la sociología. *Acta Sociológica*, 6(1).
- Lander, E. (Ed.). (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO.
- Millan, M. (1987) Crisis de la sociología. Crisis de la sociedad: notas

- sobre algunas dificultades de la sociología latinoamericana, en *Revista Interamericana de Sociología*, núm. 2, segunda época.
- Schumpeter, J. (1952). *Capitalismo, socialismo y democracia*. Aguilar S.A.
- Unesco. (2010). *Informe sobre las Ciencias Sociales en el mundo. Las brechas del conocimiento*. Unesco-ISSC.
- Unesco. (2011). *América Latina y el Caribe: Globalización y conocimiento. Repensar las Ciencias Sociales*. Unesco-Flacso.
- Unesco/CICS. (2013). *Informe mundial sobre ciencias sociales 2013. Cambios ambientales globales*. Unesco.
- Unesco/CICS/IED. (2016). *Informe mundial sobre ciencias sociales 2016. Afrontar el reto de las desigualdades y trazar vías hacia un mundo justo*. Unesco.
- UNIMINUTO. (2014). *Proyecto Educativo Institución-I - PEI*. UNIMINUTO.
- Valencia, E. (1989). Crisis de las ciencias sociales. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 135(XXXV), 13-17.
- Wallerstein, I. (1996). *Abrir las Ciencias Sociales*. Siglo XXI-UNAM.
- Wallerstein, I. (1998). *Impensar las Ciencias Sociales*. UNAM; Siglo XXI Editores; IIS-UNAM.
- Wallerstein, I. (2007). *Geopolítica y geocultura. Ensayos sobre el moderno sistema mundial* (E. Vázquez Nacarino, Trad.). Kairós. (Original publicado en 1991).

CAPÍTULO 2.

Pensar lo humano y lo social: hacia una comprensión y aproximación histórica de las ciencias sociales. Aportes a la discusión contemporánea ante la crisis de las ciencias sociales y las humanidades

Karen Johanna Martínez Grisales¹

Laura Ximena Cárdenas Díaz²

Resumen

Este documento, producto del proyecto de investigación *Pensar lo humano y lo social: Hacia una comprensión de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de UNIMINUTO en su contexto actual*, tiene como objetivo aproximarse al sentido, comprensión, discursos y prácticas que

históricamente se han consolidado en las ciencias humanas y sociales, a partir de un barrido histórico de carácter longitudinal, acudiendo a algunos representantes del pensamiento humano y social, y sobre algunas discusiones metodológicas.

Palabras clave: ciencias sociales, ciencia, campo, poder, sujeto.

1 Trabajadora Social egresada de la Corporación Universitaria Minuto de Dios. Magister en estudios sociales de la Universidad del Rosario. Candidata a Doctora en Ciencias Sociales y Humanas de la Pontificia universidad Javeriana. Investigadora y docente universitaria hace 13 años. Trayectoria en temas como conflicto armado y construcción de paz, estudios de género, investigación social en ciencias sociales, trabajo social: formación, historia e investigación profesional.

2 Feminista, trabajadora social egresada de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, Especialista en Gestión Asociada e intérprete de lengua de señas colombiana, comprometida con la transformación social y con la lucha por los derechos, entre estos, la dignificación del trabajo social y los aportes de las mujeres en la profesión y en las ciencias sociales.

Abstract

This document, product of the research project of the Corporación Universitaria Minuto de Dios, *Pensar lo humano y lo social: Hacia una comprensión de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de UNIMINUTO en onsiguxto actual*, aims to approach the meaning, understanding, discourses and practices that historically have

been consolidated in the human and social sciences, making a historical sweep of longitudinal character turning to some representatives of human and social thought, and on some methodological discussions.

Keywords: social sciences, science, field, power, subject.

¿Cómo citar este libro?/How to cite this book?

APA

Martínez, K. y Cárdenas, L (2023). *Pensar lo humano y lo social: hacia una comprensión y aproximación histórica de las ciencias sociales. Aportes a la discusión contemporánea ante la crisis de las ciencias sociales y las humanidades*. En Castañeda, J. (ed.). *Pensar lo humano y lo social. reflexiones desde la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de UNIMINUTO*. (pp.61-84). Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. DOI:<https://doi.org/10.26620/uniminuto/978-958-763-691-8>

Chicago

Martínez, Karen y Cárdenas Laura. "Pensar lo humano y lo social: hacia una comprensión y aproximación histórica de las ciencias sociales. Aportes a la discusión contemporánea ante la crisis de las ciencias sociales y las humanidades". Castañeda José, ed. *Pensar lo humano y lo social. reflexiones desde la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de UNIMINUTO*, 2023, DOI:<https://doi.org/10.26620/uniminuto/978-958-763-691-8>

MLA

Martínez, Karen y Cárdenas Laura. "Pensar lo humano y lo social: hacia una comprensión y aproximación histórica de las ciencias sociales. Aportes a la discusión contemporánea ante la crisis de las ciencias sociales y las humanidades". Castañeda José, ed. *Pensar lo humano y lo social. reflexiones desde la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de UNIMINUTO*, 2023, pp. 61-84, DOI:<https://doi.org/10.26620/uniminuto/978-958-763-691-8>

Introducción

Para disertar sobre el sentido, la comprensión, los discursos y las prácticas de las ciencias humanas y sociales en la actualidad, resulta imperativo reconocer en primer lugar el origen histórico en el que se sitúa la ciencia como instrumento de pretensión de la verdad y alejarnos de los mitos como única forma de explicar los sucesos de la realidad, con el propósito de una aproximación hacia lo que era desconocido por los humanos, con el fin de ser descubierto. Ahora bien, la pretensión de explicabilidad llega de la mano del método científico, cuyo principal objetivo es la posibilidad de verificación, generalización y con un filo de objetividad de los hechos sociales estudiados. Por su parte, los marxismos se aproximarán a la crítica a la ciencia como un instrumento de control social y de consecución de verdades universales, la cual se enfoca en la producción de conocimiento adquirido de forma objetiva, y es agenciado por una clase para la dominación social. Mientras que las discusiones hermenéuticas sobre el papel del sujeto en la producción de conocimiento y el cuestionamiento a la ciencia como se expresa desde el funcionalismo y el marxismo, se acercan a la interpretación como objetivo fundamental de las ciencias sociales. No alejado de lo anterior aparece el cuestionamiento sobre quién puede producir y comunicar la ciencia, aspecto fuertemente influenciado por el papel del género en la ciencia, al considerar que en el discurso y las prácticas científicas históricamente se ha excluido lo femenino, en tanto que se le considera un sujeto poco objetivo y con dedicaciones más hacia lo práctico y el cuidado. Es en este sentido que el presente documento se aproximará desde una perspectiva interpretativa y crítica reflexiva a los discursos y las prácticas que se han consolidado históricamente en las ciencias humanas y sociales.

Aproximación histórica a las ciencias humanas y sociales: epistemología, teoría y metodología

Se puede ubicar el origen de la ciencia, a partir de la superación del mito, como la forma inicial de dar explicación a los fenómenos naturales o aspectos de la realidad que resultaban incomprensibles. Desde otra perspectiva, se puede ubicar el alejamiento de la búsqueda de explicaciones adjudicadas a una deidad; es allí donde aparecen los presocráticos, a los cuales se les conoce como los primeros filósofos, entre los cuales se destacan Tales de Mileto (624 a.C.–546 a.C.), quien estableció al agua

como primera causa de la composición básica del universo; Heráclito (535 a.C.–475 a.C.), conocido como el “filósofo oscuro”, debido a que su forma de escribir era difícil de entender, estableció que el fuego era el material básico del mundo y fue el primero en afirmar que el mundo no fue creado por ningún dios u hombre, sino que ya existía por sí mismo; Anaximandro (610 a. C.–545 a.C.), quien afirmaba que la naturaleza estaba controlada por leyes, de igual forma que las sociedades humanas. Los filósofos anteriormente mencionados, toman distancia de las explicaciones asociadas a una deidad, asunto que ha sido de gran discordia hasta tiempos actuales, donde se contraponen el conocimiento racional contra las creencias religiosas; ya que estas dos han buscado ser los portadores de la verdad absoluta y universal.

Frente a estos aspectos resulta necesario comprender como los clásicos contribuyeron al desarrollo del pensamiento, específicamente en las disertaciones en torno a los problemas del hombre y la sociedad. Es así como durante este periodo se pasa de un interés por el conocimiento en tanto origen, a las preguntas por el hombre y su trasegar en el mundo, dando origen así al pensamiento humanista clásico. De esta manera, el conocimiento comenzó a tomar distancia de los planteamientos no estructurados o fundamentados en elementos teórico-prácticos; en este sentido las percepciones de realidad comenzaron a basarse en teorías aprobadas por el gremio académico de la época, las cuales condujeron a su implementación por métodos empíricos.

Con la llegada de la Edad Media en el siglo V d.C.,³ la Iglesia se posicionó como un ente de poder económico, social, político y científico, y logró así tomar control absoluto de la construcción del conocimiento. El pensamiento filosófico religioso se vio altamente influenciado por Tomás de Aquino (1224–1274), quien se encargó de retomar las teorías de Aristóteles, discípulo de Platón, e intentó comprender el mundo tal como lo pretendían los presocráticos, solo que esta vez bajo los planteamientos de la Iglesia en conjunto con los planteamientos científicos.

Se retoma el interés de la Iglesia por buscar explicaciones en cuanto a la composición del universo, en donde su origen y su fin es Dios, pero el centro es la Tierra. Galileo Galilei (1564-1642) se opone a la teoría geocéntrica y propone la teoría heliocéntrica. Dicha oposición tuvo como resultado la “persecución de la Inquisición por apartarse de

³ Es importante enunciar que no hay un consenso en temas de fecha en tanto que se plantea el inicio en el siglo IV a partir del Edicto de Milán, en el año 313.

los dogmas de la Iglesia” (Brecht, 2016, p. 13). Este planteamiento puso a tambalear el control que tenía la Iglesia, no solo en la sociedad, sino en el conocimiento que ella establecía como único; debido a que “la geocentricidad de la Tierra era vital para el pensamiento medieval, ya que señalaba el lugar de los designios de Dios” (Pacheco, 2010, p. 22, en Aro, A. R. G. 2020)).

Por ende, se evidencia que la Iglesia buscó el dominio total del conocimiento y atentó contra la vida de aquellos que se oponían a este. Es necesario resaltar que en la Inquisición se establece que los hombres son los únicos que pueden leer y escribir, es decir, son los únicos a quienes se les permite acceder al conocimiento. Esta época es conocida por la cantidad de mujeres que fueron quemadas en la hoguera al ser consideradas como brujas, inclusive por sus propios maridos, por buscar el acceso al conocimiento, el cual les fue claramente negado, dándole más valor a la palabra del hombre, dado al respaldo que le otorgaba el clero religioso (Lara, 2016).

La llegada del Renacimiento significó una fuerte ruptura entre los planteamientos religiosos y los racionales. “Pienso, luego existo”, fue el lema de este nuevo período, frase alusiva de René Descartes, la cual le restó el poder de la construcción del conocimiento a la Iglesia para abrir paso a que este pudiese ser construido desde el antropocentrismo (aun así, aunque se tenía la libertad de acceder al conocimiento, este solo fue accesible por una clase determinada de hombres, quienes tenían, por característica ser letrados, blancos y de la nobleza). Con los postulados de Galileo y Descartes se abre paso a la revolución científica, la cual tiene como referente a Isaac Newton (1643-1727), con “el desarrollo de la física matemática como ciencia teórico-experimental [que] supondrá una ruptura definitiva, por una parte, con el modelo de pensamiento científico heredado de la Antigüedad y de la Edad Media y, por otra, con el cosmos finito y el universo cerrado y geocéntrico que constituían la «visión del mundo» establecida en esas épocas anteriores” (Navarro y Pardo, 2009, p.s.p.).

Para hacer definitiva la abolición de la deidad cristiana como verdad absoluta y establecer al hombre como centro de la ciencia, el científico inglés Charles Darwin (1809-1882) presenta su teoría de la evolución en 1859, en donde expresa que el hombre es el resultado final de la cadena evolutiva y que su proceso de creación no se debe a un dios, sino a cambios presentes en el contexto natural, lo cual produjo que las especies se adaptaran y modificaran a dicho cambio.

Según Silvia Mazo (2004), Bacon fue denominado el padre de la filosofía experimental, en tanto sus planteamientos de promoción de la ciencia que favorecían la razón de carácter inductivo, en su lógica de investigación científica.

El programa de Bacon es completamente original. Se trata de la primera reflexión que toma en cuenta tanto el aspecto epistémico como el aspecto social y político de la ciencia. La suya no fue una perspectiva que miraba el saber sobre la naturaleza tan sólo desde adentro, es decir ocupándose de establecer el objeto y el método de la ciencia, haciendo una crítica de la tradición para proponer un nuevo comienzo, a la manera de Descartes, de Hobbes y de tantos otros pensadores de la Modernidad. La mirada de Bacon contemplaba, además, la estrecha relación que la ciencia tiene con el complejo social y político del que emerge, una relación que arrastraba consigo a las generaciones futuras. Con una claridad sin precedentes que insinúa las luces de su genio, Bacon descubre y establece a la vez el fuerte vínculo entre saber y poder. (Mazo, 2004, pp. 279-280).

Por su parte, Wallerstein plantea que durante el siglo XVIII aparece la denominación de científico, cuyo objetivo era el descubrimiento de la realidad mediante un método particular, denominado método científico. Este suceso repercute en el primer divorcio: entre la cultura filosófica, humanista y la cultura científica natural, que se ubica históricamente en el siglo XX. Así como en el tratamiento de la Universidad y del conocimiento de manera distinta, en tanto que la Universidad alberga una división del trabajo académico, a raíz del pago a los profesores, la permanencia de estudiantes, la constitución de cátedras específicas y adscritas a departamentos y facultades (Wallerstein ,1997), transformando la división medieval de las facultades y posicionando una división en la facultad de filosofía.

La constitución de facultades estuvo orientada por la división de las facultades de filosofía en dos perspectivas: facultades de ciencias naturales o ciencias puras y facultades de humanidades de artes o de letras. La primera buscaba la verdad empíricamente probada, y la de humanidades discutía las cosas humanas, lo que es bello, etcétera. (Wallerstein, 1997, p. 12).

Por su parte, la constitución de las facultades y la consolidación de las ciencias sociales no estuvo distanciada de las transformaciones del contexto social, según Wallerstein existieron dos ideas que entraron en diálogo directo con las ciencias sociales y su consolidación, la primera

consiste en la idea de *normalidad del cambio social y político* y la segunda en la *transformación de la idea de soberanía*. Por lo anterior, la razón fundamental de las ciencias sociales es “vigilar y controlar los procesos de cambio social” (Wallerstein, 1997, p. 13).

La primera aproximación a este propósito la plantea la historia, con la *revolución historiográfica*, que se da durante el siglo XIX y plantea una investigación de carácter científico sobre el pasado. Según Wallerstein, la discusión histórica era sobre el pasado para entender cómo controlar los procesos de cambio social y limitar la lucha de clases (Wallerstein, 1997).

Otras de las ciencias sociales citadas en este estudio y reconocidas como las ciencias encargadas de estudiar el periodo histórico de lo considerado presente, tenían la responsabilidad de aplicación del método científico, pero con una diferencia en el proceso de verificabilidad/confiabilidad del tratamiento objetivo de los datos. Para el caso de la historia este proceso se daba por la “fidelidad” de los documentos revisados, dado que estaban en manos de los gobiernos de cada Estado, para el caso de la economía, sociología y ciencia política la garantía de objetividad radica en el control social, con el fin de garantizar la racionalidad científica; pero este control era ejercido por personas reconocidas como científicos. A su vez, según Wallerstein estas tres ciencias responden a la ideología liberal, que se concibió en la Modernidad y fraccionó la realidad en tres áreas distintas: “el mercado, el Estado y la sociedad civil, delegando a la economía el mercado, a la ciencia política el estudio del Estado y a la sociología la sociedad civil” (Wallerstein, 1997, p. 15).

Por otra parte, esta división moderna de las ciencias sociales se centraba en el estudio de los estados-nación reconocidos como civilizados, esto dejaba de lado a los pueblos considerados como bárbaros en menor (pueblos ubicados en Asia) o mayor grado (países de occidente, exceptuando a Estados Unidos). Wallerstein (1997) afirma que “*la etnología se encargaba del estudio de los pueblos más bárbaros y los estudios orientales de los menos bárbaros*” (p. 15).

Después de 1945, con la expansión económica de la posguerra, los límites establecidos en la Modernidad fueron más disímiles, dado que ciertas disciplinas abordaron temas que en la primera división correspondían a otra. Este periodo histórico implicó la descolonización del mundo, a partir del discurso del desarrollismo, dado que los otros pueblos ya no eran vistos como bárbaros, sino como pueblos situados en unas regiones determinadas, pero en etapas distintas.

Después de los años 60 y a partir de diferentes movilizaciones sociales frente a las desigualdades económicas y políticas de las regiones denominadas por Wallerstein como olvidadas hasta por el mundo académico, surgen los estudios sobre los pueblos y sectores olvidados, creándose de esta manera centros de investigaciones y departamentos al interior de las universidades. Así como movimientos académicos que se distanciaban de las aproximaciones epistemológicas del siglo XIX, en este sentido apareció la ciencia de la complejidad y los estudios culturales, alejados del uso sistemático del método científico y considerando que el mundo no puede ser explicado sino interpretado (Wallerstein, 1997).

Según Wallerstein hoy es difícil explicitar los límites al interior de las ciencias sociales, dado que la organización que se estableció en el siglo XIX, corresponde a una distinción entre el pasado y el presente; entre nosotros y los otros; y entre las áreas de conocimiento, aspectos que pueden ser considerados como no correspondientes con la actualidad del mundo social (Wallerstein, 1997).

En relación con la aproximación metodológica desde las ciencias sociales se ha atravesado por diferentes momentos. De acuerdo con lo planteado por Denzin y Lincoln (2000), desde el siglo XIX y hasta la segunda guerra mundial, las ciencias sociales tenían un afán de objetividad, propia de la consolidación del método científico y la hegemonía del funcionalismo y el estructural-funcionalismo. Esto puede evidenciarse en los trabajos desarrollados por Malinowski, Boas, Radcliffe-Brown, Margaret Mead y Evans-Pritchard, que corresponden a la orientación epistemológica, teórico y metodológica de este momento.

Denzin y Lincoln (2000) denominan el segundo momento como “modernista”, que abre otras posibilidades desde las ciencias sociales, como la aproximación a sociedades no occidentales donde emergen historias de inmigrantes, criminales, delincuentes juveniles, guetos, gánsteres, entre otros. Aquí se consolidan las apuestas de aproximación hermenéutica a la realidad social, por ejemplo, desde el interaccionismo simbólico y las etnometodologías.

El tercer momento presentado por Denzin y Lincoln (2000), inicia en 1970 y va hasta 1983, en este periodo se evidencia el impacto de las teorías constructivistas, algunos marxismos, el posestructuralismo y los estudios culturales, además se plantean nuevos cuestionamientos en relación con las aproximaciones epistémicas, teóricas y metodológicas de las ciencias sociales, cuestionando el papel de la objetividad, el lugar de

la ciencia en el contexto social, así como el papel de la verdad⁴. Este periodo se puede situar como uno de los hitos históricos de los estudios relacionados con la cultura y el lenguaje. Obras como *La interpretación de las culturas* (1968) de Clifford Geertz o *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography* (1986) de James Clifford y Georges Marcus, pueden situarse como precursoras de este momento histórico.

El cuarto momento es definido por Denzin y Lincoln (2000) como la “crisis de la representación”, expuesta por autores como Georges Marcus, Pierre Bourdieu y James Clifford. Allí se pone en cuestión nuevamente la apuesta descriptiva de la realidad social en las ciencias sociales, y se impone como elemento fundamental la interpretación de la realidad, donde el papel de la reflexividad del investigador/profesional de ciencias sociales se constituye en un elemento fundamental. Una ejemplificación de esta intencionalidad la constituye precisamente la investigación de Bourdieu y un grupo de intelectuales coordinados por él, consignada en *La miseria del mundo* (1993).

El quinto momento nos presenta tres crisis a resaltar. La primera relacionada con la crisis por la representación o por las formas textuales, la segunda respecto a la legitimación o la autoridad etnográfica y, por último, la crisis respecto al papel del investigador social como científico o como actor social situado. Esta última es relevante frente a la dicotomía de si se constituye como científico o como autor de diversidad de textos, además de enfrentarse nuevamente al papel de las ciencias sociales en el cambio social, y sobre todo solo desde un lugar de interpretación del mundo y no de interpelación y transformación.

Finalmente, el sexto y séptimo momento, ubicado históricamente desde la década de los 90 hasta la actualidad, nos presenta la apertura de las ciencias sociales y el papel de la interdisciplinariedad; donde el abordaje investigativo y de estudio de la realidad social se presenta como un escenario ampliado y de apertura a investigadores y profesionales provenientes de diferentes disciplinas, presentando un nuevo espectro de comprensión y desarrollo de las ciencias sociales, con apuestas metodológicas como la etnografía multisituada, las etnografías de género, los estudios de la memoria, entre otros. En el contexto colombiano

4 Estos aspectos son de importancia en relación con los problemas de la objetividad y la verdad, así como la presencia de ciertas perspectivas constructivistas, son muy importantes para comprender el estado actual de las ciencias humanas y sociales.

se pueden situar estudios como los de Espinosa (2000), Núñez (2003), Jimeno (2004) y Cardona (2003).

Irene Vasilachis, en su texto *Estrategias de investigación cualitativa*, enuncia que la investigación se ocupa de la vida de las personas, sus relaciones sociales, historias, comportamiento, así como de movimientos sociales, relaciones e instituciones, con el propósito de interpretarles de manera situada. Según Vasilachis (2009) tiene cinco finalidades, en primer lugar, comprender los significados y situaciones, en segundo lugar, comprender los contextos en los que los participantes interactúan, en tercer lugar, tiene como finalidad la identificación de fenómenos o influencias no previstas, en cuarto lugar, tiene el propósito de comprender procesos y, por último, propende por el desarrollo de explicaciones causales situadas y locales.

La perspectiva desde la que se ubica la autora es desde la teoría fundamentada, que se aproxima a los contextos desde una perspectiva inductiva, cuyo propósito es crear teorías a partir de un tipo de investigación cualitativa, posibilitando otras formas de conocer. En este sentido, la investigación cualitativa profundiza en las diferencias existentes en los contextos, situaciones y procesos, en contravía de las tendencias homogeneizantes.

Vasilachis (2009) plantea que las y los investigadores cualitativos son sensibles a las condiciones de los contextos a los que se aproximan, transformándolos y transformándose, a partir de las interacciones que se establecen. Sin embargo, también plantea que la sensibilidad no es solo social, sino teórica para analizar críticamente lo estudiado. La autora enuncia que a diferencia de los presupuestos que afirman que la investigación cualitativa es simple y fácil, las y los investigadores sociales requieren de habilidades, entrenamiento y destrezas, que posibilite la construcción de conocimiento cooperativo, sistemático y creativo.

Por su parte, Howard Becker (2018), en su texto *Datos, pruebas o ideas*, específicamente en el capítulo dos, *Ideas, opiniones y pruebas*, plantea que existen en el mundo académico habitualmente diferencias entre las investigaciones cualitativas y cuantitativas, que dan un lugar predominante a la investigación cuantitativa, que se asocia comúnmente con el uso de variables y cuantificaciones causales. Respecto a esta distinción Becker plantea que existen dos enfoques, el linneano y el buffoniano. El primero alude al uso de datos duros y de test estadísticos, con el propósito de abordar los datos que pueden ser empleados como respaldo de ideas. Por el contrario, el enfoque buffoniano, alude al descubrimiento

de detalles en un gran número de notas de campo, que posibiliten un análisis de diversas situaciones, organizaciones y personas. Según Becker (2018), el primer enfoque o estrategia para el desarrollo de los procesos de investigación hace referencia a las investigaciones de tipo cuantitativo, mientras que el segundo se aproxima a las cualitativas, sin embargo, el autor considera que se encuentran prácticas investigativas inadecuadas en ambos enfoques. El núcleo del método científico en cualquier campo de conocimiento según Becker (2018), está compuesto por las ideas, los datos y las pruebas.

Becker comprende la investigación cualitativa, como los esfuerzos que prestan atención a los detalles y matices del significado en los diversos tipos de material que constituyen su objeto de estudio, y enuncia que este tipo de investigación habitualmente describe sus datos. Estos investigadores se aproximan al significado, a las comprensiones de las personas y los colectivos sociales. Sin embargo, esto no excluye ciertas cuantificaciones (Becker, 2018). El autor finaliza el capítulo aludiendo a los lugares comunes que se les da a la entrevista, al trabajo de campo y a la etnografía, por esto es necesario tener claro los horizontes epistemológicos y teóricos en el uso de estas posibilidades de investigación.

El papel del profesional en las ciencias sociales y la crisis de las humanidades

En la constitución de las ciencias sociales el papel del profesional que representa una disciplina, fue uno de los hitos fundamentales para el trabajo científico en estricto sentido. Durante el primer periodo de la Modernidad y ante la emergencia de las posturas positivistas y funcionalistas, la aplicación del método científico exigía un profesional objetivo, capaz de generar un proceso de descripción y explicación de la realidad, desde la veracidad de un método. Un ejemplo de ello lo encontramos en Durkheim (1895), con *Las reglas del método sociológico* y la necesidad de aproximación a la realidad social, contemplándola desde lo que él denomina los hechos sociales, y que deben ser estudiados desde el desechamiento de todas las preconcepciones. Así como los trabajos etnográficos de Malinowski (1922) que se reflejan en *Los argonautas del pacífico occidental*, una obra en la que el papel del etnógrafo marca la distinción entre el observador y el observado, marcado por la objetividad y la necesidad de descripción tácita de los hechos.

Con la incursión del marxismo, la ubicación del profesional-intelectual en la estructura del modo de producción capitalista, marca por primera vez el papel político de la actividad de las ciencias sociales, y una de las críticas fehacientes al funcionalismo. Desde el marxismo estructuralista de Althusser (1970) con su obra *Aparatos ideológicos del Estado*, la perspectiva marxiana de Lenin (1902) con su obra *¿Qué hacer?*, Gramsci (1924, 1996) con *Los intelectuales y la organización de la cultura* y Karel Kosik (1967) con la obra *Dialéctica de lo Concreto*, se ponen en discusión las posibilidades teóricas y metodológicas de explicación y transformación de la realidad social, donde el papel del investigador-profesional social, no consiste en la contemplación y descripción de la realidad social, sino en la aproximación a la realidad social concreta, superando la apariencia y contribuyendo a la explicación de las razones estructurales de los fenómenos sociales como de su superación. En este sentido, Adolfo Sánchez Vázquez (1980), con su obra *Filosofía de la praxis*, ejemplifica las aproximaciones a la realidad social desde una praxis imitativa-reiterativa, praxis burocrática, y una praxis creadora e intencionada de la vida social. La posición del investigador desde esta perspectiva, pone en cuestión la objetividad total, tanto del investigador como de la ciencia, la verdad absoluta y las posiciones apolíticas. Dado que la ciencia hace parte del modo de producción, en este sentido, como menciona Iamamoto (2005):

El capital no se apropia solo de los resultados de la investigación, sino que pretende inferir en el direccionamiento de la investigación misma, inmiscuyéndose en el mundo académico. La Universidad pasa a ser un centro de producción de ciencia y tecnología filtrada por los intereses de los grandes capitales, a cambio de los subsidios y financiamientos concedidos. (p. 19).

Por otra parte, la perspectiva hermenéutica cuestiona la autoridad del investigador social concentrada en el sujeto investigador, que observa al indígena, al marginado, al afrodescendiente, dado que ahora el sujeto, que antes era solo observado comienza a realizar un ejercicio de participación y reflexividad de la realidad por y sobre sí mismo.

Alfred Schütz, desde sus estudios sobre lo social hace una crítica a la forma tradicional y aceptada de hacer ciencia, cuestionando el abandono de los aspectos subjetivos del mundo social, donde la actividad del científico social está situada en lo que el científico desea analizar desde sus propias categorías, limitando el trabajo del científico a lo que puede ser objetivamente estudiado. Esto entra en contradicción con el mundo social en sí mismo, en tanto que Schütz plantea que él mismo es un cosmos

más complicado de actividades humanas, donde los actores del mundo desarrollan acciones y sentimientos que se constituyen [a su vez] en la base del sistema (Schütz, 2003).

En las ciencias sociales más contemporáneas podemos situar a Bourdieu, quien por su parte resignifica los posibles objetos de estudio, no solo de la sociología, sino de las ciencias sociales, poniendo en la mesa de discusión la aproximación hacia la fotografía, las violencias simbólicas, las artes, el cine y la televisión. Transgrediendo la discusión de objetos dados, ampliando las posibilidades de acercamiento de los profesionales en ciencias sociales y humanas. Uno de los elementos rescatables en la obra de Bourdieu es la articulación de apuestas con el campo etnográfico, para estudiar aspectos de la vida social cotidiana. Uno de los aportes más reconocidos de Bourdieu a las ciencias sociales contemporáneas es la aproximación a la teoría de los campos (intelectuales, artístico, religioso y científico), especifica que los campos están asociados a las condiciones sociales e históricas.

La consolidación de la ciencia que se evidencia en el campo científico como campo social, presenta relaciones de fuerza con las luchas de estrategias en intereses y ganancias. Bourdieu, con su teoría de los campos sociales, visibiliza como la actividad científica y específicamente el campo científico como cualquier campo social, cuenta con relaciones objetivas, donde se hacen evidentes luchas por competitividad, estas últimas en relación con la autoridad científica.

Foucault, desde su apuesta de estudio alrededor de las dinámicas y desarrollo del poder desde las ciencias sociales, conceptualiza y ejemplifica esta categoría desde características diversas y contradictorias. La resignificación del poder como elemento que no se agota en lo represivo, sino desde el carácter positivo que adquiere para los sujetos; se aleja de la lectura estructuralista del poder, al visibilizar la contribución del sujeto en la permanencia en el tiempo e incluso en la aceptación social del mismo. En este sentido el aporte de Foucault, en obras como *Microfísica del poder*, *Historia de la sexualidad*, *Estética*, *ética* y *hermenéutica*, entre otras, reconocidas en las ciencias sociales, consiste en el abordaje de lo social desde el estudio del poder en aspectos como el cuerpo, la sexualidad, la vida y la sociedad misma, donde existen lugares de presentación para lo político, entendiéndose esto como relaciones específicas de fuerzas estructurantes del orden social.

Derrida, se aproxima a una comprensión de las ciencias sociales desde la crítica a las formas taxonómicas del lenguaje y pone en evidencia la

importancia de la comprensión de los fenómenos. La tesis central en el pensamiento estructuralista de Derrida es que el centro de la estructura es una imposición arbitraria, incluso las estructuras de las ciencias sociales, entendiéndose estas como las categorías constitutivas sin las cuales es imposible entender las disciplinas. Para Derrida es arbitrario, desde el sentido inamovible, binario, de origen y de fin, dado que enuncia y fija la estructura en sí misma. La propuesta que Derrida plantea frente a esta coyuntura de las ciencias sociales es desestabilizar la estructura, mediante el planteamiento de categorías dicotómicas, un ejemplo de ello es el esfuerzo que este autor aborda a partir de su propuesta de ausencia de centro; en su obra es visible en lo *diferida* (differance), que se refiere a diferir el significado, a cuestionar el significado. En virtud de lo anterior, el papel del profesional de las ciencias sociales, para Derrida, es el de la deconstrucción de sus categorías mismas para aproximarse a los fenómenos sociales.

Por su parte Habermas, con su vasta obra, en donde se encuentra la *Teoría de la acción comunicativa*, pone el acento en la discusión sobre el papel de las ciencias sociales, desde la comprensión indispensable del mundo de la vida para poder teorizar lo social. Para Habermas, lo social no está simplemente constituido por los sistemas sociales, sino que estos últimos detentan un saber que repercute en el mundo de la vida. Sin embargo, la sociedad en general no es simplemente la determinada por parte de la estructura o los elementos imperativos de los sistemas sociales, sino que tienen comprensiones e interpelaciones desde sus propios conocimientos. Para Habermas, la teoría social con sentido, es la que contempla tanto los sistemas sociales como el mundo de la vida, para la comprensión del mundo social; y en este sentido el papel del teórico social no es pasivo, sino activo y de carácter político, con el propósito de contribuir a los cambios sociales.

Encuentros descoloniales y modernos: justicia cognitiva e investigación colaborativa

Desde la perspectiva descolonial se constituyen propuestas que se desligan de los postulados modernos, en el estricto sentido de las formas colonizadoras del saber⁵, de la producción y comunicación del conoci-

5 Entiéndase como formas colonizadoras del saber, aquellas que legitiman unos saberes sobre otros. Estableciendo en este sentido jerarquizaciones entre los saberes que son científicos y no científicos (comunes), o validos o inválidos.

miento. En este sentido, el término de justicia cognitiva se nos presenta como una forma de cuestionar las nociones de conocimiento válido y de legitimidad, de esta manera se puede superar la negación de otros saberes e integrar diferentes tipos de conocimientos. Por una parte, tienen lugar las críticas a la construcción de los discursos⁶ de manera objetiva, estas pretenden resignificar el uso de otros conocimientos, para revitalizar las aproximaciones del saber, desde nociones que posibiliten la pluralidad. Esto dialoga de manera pertinente con lo planteado por Foucault, en sus trabajos investigativos orientados a entender la sociedad moderna desde otros lugares de enunciación. Para este autor, es necesario reconocer el conocimiento formal como, el conocimiento práctico e informal (saber hacer), y en este mismo sentido resulta indispensable comprender la constitución y relación de estos conocimientos con el sujeto cognoscente que actúa.

El problema por lo cognitivo introduce el debate, entre dos nociones de saber: como propiedad privada y como algo común (humano, naturaleza, comunidad). Se debe partir de entender que la forma de producción del conocimiento en occidente es diferente a la de otros pueblos, así como entender que se han generado procesos de colonización del saber, como los que plantea Silvia Rivera Cusicanqui (2010). Hoy en día, el crecimiento del mercado de lo cognitivo en las instituciones universitarias ha impuesto el saber académico frente a otros saberes cotidianos, por ejemplo, el saber del antropólogo sobre el saber de los pueblos indígenas; llegando incluso a ridiculizar o emplear de manera extractiva los saberes cotidianos-subalternos. Frente a esto los estudios descoloniales plantean la necesidad de descolonizar el saber, mediante formas distintas de comunicación del conocimiento, que se alejen de la forma moderna de la escritura y rescaten formas alternativas como la oralidad, las artes y la sociología de las imágenes. En esta última propuesta, Silvia Rivera Cusicanqui (2010) es pionera, al plantear como ejemplo el pachakuti, como un concepto, en el cual el mundo se destruye para construir el futuro.

Se puede comprender el pachakuti, desde la noción que se asiste en la imagen de Tupaq Katari, quien denota simbólicamente la desintegración

6 Para esta noción resulta pertinente el trabajo de arqueólogo presentado por Foucault, donde el estudio sobre el discurso no puede resumirse únicamente a su estructura, organización y coherencia, sino que es, que hace, por quien es enunciado, que instituciones sociales lo producen o lo reciben.

del sujeto comunidad, entendido este desde una lógica andina, es decir como la parte humana, espiritual y de relación con la naturaleza. Rivera, enuncia la importancia del reconocimiento diverso en el sujeto comunidad, plantea la categoría de Ch'ixi, que se aleja de la noción de pueblo originario, en tanto que esta invisibiliza y excluye a un buen número de la comunidad aymara y qhichwa, invisibilizando el mestizaje existente. Para Silvia Rivera, el carácter esencialista de algunos programas de gobierno y agendas investigativas, son problemáticas, en tanto, que sus retóricas de igualdad y ciudadanía siguen encubriendo privilegios e intereses políticos. Existe una interesante reflexión en lo planteado por Rivera, y es, que la forma de aproximación histórica hacia la sociedad no puede ser lineal, ni satanizada, en tanto que, por ejemplo, la Modernidad si bien estuvo permeada por la esclavitud para los pueblos indígenas de América Latina, fue al mismo tiempo, en palabras de Rivera (2010) “arena de resistencia y conflictos, un escenario para el desarrollo de estrategias envolventes contrahegemónicas” (p. 53). La noción de historia presentada por Rivera es un elemento recurrente en la noción del método dialéctico y en Foucault, donde la historia no es una historia total, con relaciones homogéneas, y tampoco un proceso que se transforma solo en virtud del tiempo.

Por su parte, Echeverría (2018) enuncia que, el ethos barroco, se constituye en una forma de vivir en y con el capitalismo, rescatando y resignificando singularidades culturales. Esta noción no implica el desconocimiento de los procesos que han tildado a lo latinoamericano como barroco, como un no-mundo, sino por el contrario implica el reconocer los procesos que se han invisibilizado, mediante las formas impuestas por el capitalismo. Para ejemplificar este ethos, el autor establece el mestizaje como una estrategia de supervivencia. Bolívar Echevarría, en su disertación plantea la posibilidad de pensar una Modernidad distinta, alejada del capitalismo. Un aspecto relevante de cara al diálogo con algunos postulados de la Modernidad, es el que Echevarría establece, al momento de presentar la pertinencia del concepto de acumulación capitalista. Para ello, el autor se aproxima a la obra *El Capital* de Carlos Marx, especifica como el proceso de acumulación capitalista está sustentado en la contradicción existente entre el trabajo, la producción, los valores de uso y de cambio, y esta lógica permea a Latinoamérica. En este sentido la propuesta de Bolívar Echevarría consiste en la no aceptación, es decir en la posibilidad de afirmarse pese a todo, es allí donde tiene sentido la noción de ethos barroco en el capitalismo.

Said (2008), desde su trabajo para entender el orientalismo, enuncia como elemento fundamental, la comprensión de los modos de relacionamiento que ha tenido occidente con oriente. Este planteamiento entra en un diálogo oportuno con la perspectiva foucaultiana de las relaciones de poder, en donde el conocimiento presentado sobre oriente se da sin ninguna distinción ni matices históricos, políticos, y sin ninguna aceptación de cuestionamientos. Esta forma de construcción y comunicación de conocimiento contribuye a una representación de oriente entre los buenos salvajes y los bárbaros, cuestión conveniente a los intereses colonizadores de los Estados Unidos. Esto permite comprender que no existe ninguna distinción entre el conocimiento científico (puro) y el conocimiento político, sino que, por el contrario, según Said (2008) procurar esta distinción solo seguirá ocultando las condiciones de producción de conocimiento, en tanto que el imperialismo político orienta los campos de estudio y por lo tanto reproduce el modelo colonial.

Por su parte, las propuestas de Paula Restrepo (2014) y Zaldivar (2009), se basan en la necesidad de repensar la universidad, acudiendo a las experiencias de algunas comunidades indígenas que, desde marcos de educación propia, justicia cognitiva y resistencia, cuestionan y transforman las estructuras de producción y comunicación de conocimiento. Visibilizando nuevas formas que se constituyen en herramientas políticas, no solo para la producción del conocimiento sino en elementos estratégicos para pensar y construir otros mundos. Quizás esta invitación adquiere sentido en la universidad actual, frente a las formas de gestión y producción de conocimiento, que, desde las dinámicas capitalistas, establecen formas de construcción y producción de conocimiento estandarizadas internacionalmente y reproductoras de la visión positivista y colonial de la ciencia, donde lo que interesa es la divulgación del conocimiento en revista indexadas, con lenguajes estandarizados y puntuaciones; sin embargo, estas publicaciones no son del interés directo de las poblaciones sujetos de investigación. Esta lógica reproduce la visión de las poblaciones como materia prima del conocimiento en nombre de la neutralidad, pese a que muchos de los discursos actuales hablan de colaboración y participación.

Otra autora, cuyo lugar de enunciación es pertinente, es Faria (2018), quien establece la necesidad de diferenciación de las nociones participante y participativo, conceptos frecuentemente empleados en los procesos de generación de conocimiento. La autora plantea que “las metodologías o la planeación participativa son definidas y planeadas por otros,

de una forma exógena, de afuera hacia a dentro” (Faria, 2018, p. 135). Por el contrario, las metodologías participantes establecen propuestas y proyectos en gobierno con las organizaciones, contemplándolos como sujetos del proceso, desde el principio hasta el final. Según la autora, esta forma de investigación implica la participación-activa del investigador y los pueblos en la producción de conocimiento, y se constituye también en una apuesta para la intervención en la sociedad (Faria, 2018). Por otra parte, problematiza las formas de aprendizaje de la investigación, enunciando la importancia de aprender a oír, más que hablar, en tanto que la ciencia positiva, da mayor peso a lo hablado-escrituralmente, sobre las formas orales (Faria, 2018). En este sentido, se encuentran coincidencias con lo planteado por Horkheimer (2003)⁷, en tanto que este autor, cuestiona la pretensión de neutralidad de la teoría tradicional, es decir, de la sociología burguesa, que tiene su origen en Comte, y según Horkheimer, busca en realidad domesticar y dominar los antagonismos de clase que ha generado el orden socioeconómico liberal-capitalista, anulando la posibilidad de cualquier posible revolución.

Varios de los autores enuncian como alternativas, formas otras de hacer investigación y de desarrollar procesos educativos, para la ruptura con las formas modernas y descoloniales, estableciéndose como apuestas que, se oponen a lo hegemónicamente establecido en la construcción y comunicación del conocimiento. Resulta pertinente, en este sentido, establecer diálogos entre algunas perspectivas ubicadas en la matriz moderna y los estudios descoloniales, en tanto que, como se ha expresado en algunos apartados de este documento, se encuentran resonancias interesantes. Por lo anterior, para concluir se presentarán dos elementos que se consideran pertinentemente dialógicos.

Foucault, con sus propuesta arqueológica y genealógica, establece como posibilidad de cuestionamiento esencial, la puesta en cuestión del saber-poder, en tanto que:

Ningún conocimiento según Foucault es formado sin un sistema de comunicación, registro, acumulación y desplazamiento, que es en sí mismo una forma de poder, vinculado en su existencia y funcionamiento a otras formas de poder. Ningún poder [...] se ejerce sin la extracción, distribución o

7 Horkheimer (2003): “La neutralidad de esta categoría responde al autoconocimiento abstracto del científico. El modo como el saber aparece en el consumo burgués del liberalismo, o sea como conocimiento útil en determinadas circunstancias, sean cuales fueren, es compendiado también teóricamente por esta sociología” (p. 252).

retención de un conocimiento, [por ello], no hay conocimiento por un lado y sociedad por el otro, o ciencia y Estado, sino las firmas fundamentales de poder-saber. (Foucault, 1994, como se citó en Packer, 2013, p. 420).

Por su parte, la investigación genealógica tiene como propósito práctico y político, el lugar de enunciación del investigador, donde lo importante no es saber por su propio bien, sino por el potencial crítico y político. Así como, ante la posibilidad de cuestionar lo que se ha establecido como verdad, es decir los ejercicios genealógicos intentan desestabilizar el conocimiento que ha logrado un estatus de verdad, y por lo tanto desafiar el poder que sustenta este conocimiento, esto dialoga de manera creativa con el ethos barroco propuesto por Echevarría. En este sentido también se puede establecer un diálogo con la noción de arqueología, entendiéndose esta como la posibilidad de cuestionamiento de las aparentes distancias metodológicas del investigador, y los discursos de verdad, estos últimos están mediados por los objetivos del saber-poder, que evidentemente son más que epistemológicos, en este sentido el arqueólogo busca las alternativas de escape.

Marx con el método dialéctico, de carácter eminentemente político, presenta el capitalismo como sistema económico, sin embargo, no se queda en la crítica al modo de producción, sino que aborda la necesidad de aproximación a los fenómenos se inscriben dentro del capital, mediante el análisis indispensablemente dialéctico, de lo real social concreto con lo abstracto. En este sentido, las ineducadas lecturas del marxismo dejan de lado su carácter subjetivo, donde los sujetos no son simplemente un producto del modo de producción, sino que su accionar puede sustentar determinadas formas de vida y en esta misma línea transformarlas, he aquí un carácter eminentemente emancipador, que dialoga con lo planteado por Rivera, Echevarría y Restrepo, en tanto que si bien existen elementos históricos y aspectos que determinan condiciones actuales, la apuesta no es por la reproducción de las condiciones y tampoco la quietud, sino por el contrario, se requiere la búsqueda de estrategias que posibiliten la justicia epistémica en clave de emancipación social. En este sentido, resultan pertinentes las palabras de Gramsci (1986):

Crear una nueva cultura no significa hacer individualmente descubrimientos “originales”, significa también y especialmente difundir críticamente verdades ya descubiertas, “socializarlas” por así decirlo, y por lo tanto ha-

cer que se conviertan en base de acciones vitales, elementos de coordinación y de orden intelectual y moral. (p. 247).

Algunas notas para el diálogo necesario entre las ciencias sociales y género

La discusión género, ciencia y profesiones en los estudios sociales aparece como una problematización contemporánea de los estudios de la ciencia. Autoras como Harding, Fox Keller, Knorr Cetina, ponen en cuestión el papel de la mujer en la investigación, así como en la producción de conocimiento. Harding (1996) en su texto *Del problema de la mujer en la ciencia, al problema de la ciencia en el feminismo*, aborda la discusión que los estudios feministas han establecido con la forma clásica de hacer ciencia, donde las divisiones de clase, raza y género reproducen la idea moderna de ciencia; y como el feminismo debe ocuparse de ello. Por su parte, Fox (1991), en su texto *Reflexiones sobre género y ciencia*, pone en el centro de la discusión, el papel reseñado que se le ha otorgado a las mujeres en la producción de conocimiento y en el trabajo científico, por una visión de masculinización de la ciencia. Dora Munévar (2011), en su texto *Pensando los saberes de género* pone en discusión la categoría de género en diálogo con los saberes de género en diferentes escenarios, entre ellos el escenario académico.

Resulta pertinente comprender la noción de género tal como lo explica Harding. Según esta autora, el género es una “categoría analítica en cuyo marco los humanos piensan y organizan su actividad social, en vez de como consecuencia natural de la diferencia del sexo, o incluso como simple variable social asignada a las personas individuales de forma diferente” (Harding, 1996, p. 17). Sin embargo, en el contexto de la heteronormatividad, que permea hasta los escenarios académicos, la distinción del género como construcción social y política, no se hace visible, dado que existe aún una asociación de lo femenino como sinónimo de debilidad, nobleza y servicio, frente a lo masculino como poseedor de fuerza, templanza, poder y vida pública. En muchos casos estas diferencias se siguen asumiendo como naturales y no como una construcción social atravesada por relaciones asimétricas de poder.

La configuración histórica de la ciencia, del conocimiento científico, se asocia de manera tangencialmente con lo masculino. Es por ello, que en este apartado se hace necesario retomar la relación existente entre lo masculino, lo científico y las profesiones. Sin embargo, como lo plantea

Fox (1991), se puede afirmar que, aunque la relación género-ciencia se ha constituido en un mito, y en tanto mito, para la ciencia es un aspecto particularmente inapropiado. Surgen diversos cuestionamientos como: ¿la construcción de conocimiento es más validada de acuerdo con el género?, ¿existen profesiones femeninas y otras masculinas?, ¿la formación profesional es diferente para profesiones que históricamente han sido reconocidas como femeninas?

La discusión sobre género en las ciencias sociales ha estado cargada por una visión mistificada, es decir se le ha dado el carácter de mito, y en tanto mito, resulta inapropiada para la rigurosidad dentro de los marcos académicos y de la ciencia. Esto puede verse permeado por el poco crédito académico y credibilidad que se le da al diálogo entre ciencia, conocimiento y género. Bourdieu en su aproximación al estudio de los campos, aborda en su texto *El campo científico*, la actividad científica y las relaciones al interior de la producción de ciencia y conocimiento, enunciando que, en este campo, el capital de más valor, no es el económico, sino el que refiere al crédito académico, este puede ser entendido, como el reconocimiento que se tiene al interior del campo. Por su parte, Latour (1984) en su obra *Le dernier des capitalistes sauvages: Invernie' d'un biochimiste*, sitúa como importante la credibilidad, refiriéndose en este sentido a la creación de conocimiento nuevo y creíble.

Por lo anterior, aunque no se considere de gran pertinencia en el campo científico, la discusión sobre género, para este trabajo, es un aspecto susceptible a tratar, por ejemplo, resulta pertinente el abordaje de la relación entre masculinidad y feminidad, que ha estado asociada a la división sociotécnica del trabajo, como a las profesiones, donde las ramas de la ciencia se consideran duras, responden a la asignación del quehacer masculino, en contraposición con las ciencias consideradas blandas, que se orientan más a un quehacer feminizado.

En consideración a lo anterior, se puede afirmar que la construcción disciplinar de las ciencias ha llegado a generizar las áreas del conocimiento, lo que ha otorgado juicios valorativos a las diferentes profesiones, al punto que algunas de ellas se han construido históricamente como femeninas y, por ende, de poca científicidad, pues según Fox (1991) “la mayoría de los esfuerzos intelectuales y creativos válidos culturalmente, han sido históricamente del dominio de los hombres” (p. 151), situación que reafirma los prejuicios en torno a la asignación de los roles por género, clasificando así, lo femenino como carente de relevancia, significación e incidencia social y haciendo de las ciencias “femeninas” inferiores ante

las “masculinas”; sin embargo, es indispensable comprender que estos juicios de valor deben ser desglosados, analizados y finalmente abolidos con el fin de permitir el desarrollo continuo y estable del conocimiento para la transformación y el bienestar social.

Referencias

- Althusser, L. (1988) *La filosofía como arma de la revolución*. México D. F. Ediciones Pasado y Presente.
- Aro, A. R. G. (2020). La producción de conocimiento en Trabajo Social. Análisis desde una perspectiva feminista. *Revista de la Academia Nacional de Investigación en Trabajo Social*, 17.
- Becker, H. (2018). *Datos, pruebas e ideas. Porque los científicos sociales deberían tomárselos más en serio y aprender se sus errores*. Siglo XXI.
- Brecht, B. (2016). *Cuadernos pedagógicos 86. Vida de Galileo*. Instituto Nacional de las Artes Escénicas y la Música de España. <http://personal.iesvegadelturia.es/aosantos/web1516/LITEUNI/TEMA5/FolletoVidaGalileoCDN.pdf>
- Cardona, M. (2003). “Género, mujer y feminidad en los Yukunas de la amazoníacolombiana” en Patricia Tovar Rojas (eds). *Familia, Género y Antropología. Desafíos y Transformaciones*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia, Icanh.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (Eds.). (2000). *Handbook of qualitative research*. Sage Publications.
- Durkheim, É. (1978) *Las reglas del método sociológico*. Akal Editor
- Echeverría, B. (2018). El Ethos Barroco y los indios. *Revista de Filosofía ‘Sophia’*, (2), 1-11.
- Espinosa, N. (2000) El despeje dos años después: en búsqueda de la experiencia del experimento. causas, condiciones y perspectivas La Macarena, estudio de caso. En: Pécaut D. - *Revista Colombiana de Sociología*, 2000.
- Faria, I. (2008) *onsiguienteias participantes e conhecimento indígena na Amazônia: Propostas interculturais paraonsiguiemia*. En P. Meneses y K. Bidaseca (Coords), *Epistemologías del Sur* (pp.133-164). Clacso-CES.
- Gramsci, A. (1986). *Cuadernos de la Cárcel* (Tomo 4). Ediciones Era.
- Gramsci, A. (1975) *Los intelectuales y la organización de la cultura*, México: Juan Pablos. Fox, E. (1991). *Reflexiones sobre género y ciencia*. Editorial Alfons.

- Harding, S. (1996). Del problema de la mujer en la ciencia, al problema de la ciencia en el feminismo. En *Ciencia y feminismo* (pp. 17-27). Ediciones Morata.
- Horkheimer. (2003). *Teoría Crítica*. Amorrortu.
- Iamamoto, M. (2005). La investigación en servicio social en el contexto latinoamericano: La experiencia brasileña. *Revista Cátedra Paralela*, (2), 9-20.
- Jimeno, M. (2004) Crimen pasional: contribución a una antropología de las emociones. Univ. Nacional de Colombia.
- Kosík, K. (1976). Dialéctica de lo concreto. estudio sobre los problemas del hombre y el mundo (Segunda edición.). Grijalbo.
- Lara, I. (2016). Posicionalidades de bruja: hacia un activismo de espiritualidad chicana/latina (D. Peláez, Trad.). *Polisemia*, (22), 33-53.
- Latour, B. (1984). Le dernier des capitalistes sauvages: Invervie' d'un biochimiste. *Fundamenta Scientiae*, 4(3/4), 301-327.
- Lenin, V. I. (1970). ¿Qué hacer? Estrategia.
- Malinowski, B. (2001). Los argonautas del Pacífico Occidental. Ediciones Península.
- Mazo, S. (2004) Francis Bacon: la ciencia entre la historia del hombre y la historia de la naturaleza. *Cronos*, 7(2), 277-346. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10031/pr.10031.pdf
- Munévar, D. (2011). *Pensando los saberes de género*. Universidad Nacional de Colombia.
- Navarro, J. y Pardo, J. (2009) Historia de la Filosofía, Madrid, Anaya.
- Núñez, S. (2003). “¿Víctimas o victimarias? Mujeres delincuentes en Bogotá, 1950 – 1960” en Patricia Tovar Rojas. Familia, Género y Antropología. Desafíos y Transformaciones. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia, Icanh.
- Packer, M. (2013). *La ciencia de la investigación cualitativa*. Universidad de los Andes.
- Restrepo, P. (2014). Legitimation of knowledge, epistemic justice and the intercultural university: towards an epistemology 'f 'living w'II'. *Postcolonial Studies*, 17(2), 140-154.
- Rivera-Cusicanqui, S. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa*. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores. Tinta Limón.
- Said, E. (2008). *Orientalismo*. Debolsillo.
- Sánchez, A. (1980). *Filosofía de la praxis*. Grijalbo.

- Schutz, A. (2003). El ciudadano bien informado. Ensayo sobre la distribución social del conocimiento. En *Estudios sobre teoría social. Escritos II* (pp. 120-132). Amorrortu editores.
- Vasilachis, I. (2009). La investigación Cualitativa. En I. Vasilachis (Coord.), *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Editorial Gedisa.
- Wallerstein, I. (1997). *La historia de las ciencias sociales. Colección las ciencias y las humanidades en los Umbrales del siglo XXI*. Universidad Autónoma de México.
- Zaldivar, J. (2009). La Universidad de la Tierra en México. Una propuesta de aprendizaje convivencial. [Paper]. *1st International Congress of Young Researchers on Theory and History of Education*, Salamanca, España. https://www.academia.edu/4699834/La_Universidad_de_la_Tierra_en_M%C3%A9xico_Una_propuesta_de_aprendizaje_convivencial

CAPÍTULO 3.

La utilidad de las ciencias humanas y sociales. Revisión a la historia reciente de algunas disciplinas

Carlos Juliao Vargas¹

Resumen

A partir de la historia reciente de algunas disciplinas académicas (sobre todo de la lingüística) entendidas como territorios con un componente material y otro simbólico, se plantea la cuestión de la utilidad de las ciencias humanas y sociales, considerando los dos polos metodológicos (historia de la disciplina o construcción de modelos), en referencia a los cuales las disciplinas y los investigadores tienen que ubicarse.

Palabras clave: ciencias humanas y sociales, territorios disciplinares, campo social.

Abstract

From the recent history of some academic disciplines (especially linguistics) understood as territories with a material and a symbolic component, the question of the usefulness of the human and social sciences arises, considering the two methodological poles (history of the discipline or construction of models), in reference to which disciplines and researchers must locate.

Keywords: human and social sciences, disciplinary territories, social field.

1 Carlos Germán Juliao Vargas, <https://orcid.org/0000-0002-2006-636>. Correo electrónico: cgjuliao@gmail.com. Publicaciones recientes: *Tomar en serio la filosofía. Aproximaciones praxeológicas al oficio de filosofar* (2019), *La cuestión del método en pedagogía praxeológica* (2017), *Epistemología, pedagogía, praxeología: Relaciones complejas* (2016), *Siempre a un paso de ser profundamente humanos. Momentos de lucidez existencial* (2015), *Una pedagogía praxeológica* (2014).

¿Cómo citar este libro?/How to cite this book?

APA

Juliao, C. (2023). La utilidad de las ciencias humanas y sociales Revisión a la historia reciente de algunas disciplinas. En: Castañeda, J. (ed.). *Pensar lo humano y lo social: reflexiones des-de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de UNIMINUTO*. (85-99). Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. DOI:<https://doi.org/10.26620/uniminuto/978-958-763-691-8>

Chicago

Juliao, Carlos. "La utilidad de las ciencias humanas y sociales Revisión a la historia reciente de algunas disciplinas". En: Castañeda José, ed. *Pensar lo humano y lo social: reflexiones des-de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de UNIMINUTO*. Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, 2023. DOI:<https://doi.org/10.26620/uniminuto/978-958-763-691-8>

MLA

Juliao, Carlos. "La utilidad de las ciencias humanas y sociales Revisión a la historia reciente de algunas disciplinas". En: J., Castañeda, ed. *Pensar lo humano y lo social: reflexiones des-de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de UNIMINUTO*. Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, 2023, pp.85-99. DOI:<https://doi.org/10.26620/uniminuto/978-958-763-691-8>

Ahora que sabemos cómo estamos atrapados en este mundo complejo, incluso cuando creemos ser personas de una racionalidad absoluta, en una red de formaciones discursivas, donde las viejas representaciones conviven con las nuevas, también podemos preguntarnos si las agrupaciones disciplinarias que realizamos o aceptamos no son tan obsoletas como nuestras representaciones normales sobre la materia, la masa o la realidad (Bachelard, 1983), que olvidan las rupturas epistemológicas inducidas por Einstein y Planck. Entendemos entonces que la lucidez de los profesionales de la informática y sus efectos en el ámbito de aplicación de ciertas disciplinas va acompañada de categorías científicas anteriores a la informática (las “Humanidades”, las “Letras”, las “Artes”). En esto la filosofía puede ayudarnos a comprender cómo las bases más evidentes de nuestro conocimiento y representaciones son bastante frágiles.

Por ejemplo, podemos basarnos en Habermas (1973), quien intenta distinguir entre las ciencias histórico-hermenéuticas y empírico-analíticas, en lugar de satisfacerse con el concepto “ciencias humanas y sociales”, asociado al anterior “Artes y Letras” o con la oposición entre “Letras” y “Ciencias”. Ganascia (2010) recuerda la predilección de Rickert por el término “ciencias de la cultura” (que oponía al “ciencias de la naturaleza”) y muestra que esta oposición no se sostiene después del desarrollo de la inteligencia artificial. Destacando las interacciones obvias entre las ciencias de lo artificial y las de la cultura, también muestra la fragilidad de nuestras representaciones, demasiado historizadas, en términos de agrupaciones conceptuales, y la plasticidad de estos últimos.

Y queda la cuestión del humanismo. ¿Qué referencias, utopías o creencias nos llevan a atribuir al término tantos valores axiológicos? ¿Qué operaciones nos hacen pensar que la técnica, habitualmente poco amada por los humanistas, nos salvará? ¿No hay manera de cuestionar una de nuestras últimas creencias en el pensamiento positivo, y preguntarnos, con Foucault, si el humanismo no es una ideología (Foucault, 1969)? ¿En estos tiempos en que la tecnología ya no es objetivada o por lo menos nos hace pensar que nunca lo fue - podemos aún actuar como si el sujeto y el objeto fueran los únicos dos conceptos operacionales para la comprensión del mundo, para producir categorías distintivas? La técnica y el método, y por lo tanto la cultura y la práctica, interfieren entre estos dos extremos.

El término “ciencias humanas” se posicionó, en Francia, como estándar para nombrar los estudios de psicología y sociología. Desde la II Guerra Mundial, reemplazó la antigua denominación “ciencias

moral”s.” En 1942, el trabajo de Dilthey sobre las ciencias de la mente (*Geisteswissenschaften*) fue traducido al francés con el título de *Introducción a las ciencias humanas*. Todo esto llevó a que se transformaran las facultades de letras en facultades de letras y ciencias humanas, con la intención de promover la enseñanza de la psicología y la sociología en el ámbito próximo de las humanidades literarias. Ese sentido académico, pasado al uso común, hace del término “ciencias humanas” un concepto típicamente francés (en inglés a veces se utiliza, pero usan con mayor frecuencia el de “ciencias sociales”).

Curiosamente, este galicismo no cubre todo el campo de las ciencias humanas. Por ejemplo, se excluye la historia; incluye, al menos parcialmente, algunas ciencias naturales, como la psicofisiología, pero excluye otras como la antropología física. Esta fórmula es entonces, poco coherente. Tiene la desventaja de no especificar lo que, en el ser humano, tiene que ver con las ciencias positivas, es decir el recurso de la experiencia.

Cuando hablamos de ciencias humanas, la palabra “hom”re” significa un ámbito intermedio entre, por un lado, las ciencias naturales (biología) y, por otro, las ciencias abstractas del razonamiento (lógica, matemáticas, filosofía). Este campo tiene un carácter social en la medida en que incluye la adquisición de un lenguaje y una cultura; las formas sociales son formas mixtas que participan tanto de la vida como del pensamiento. La palabra, siendo propiedad del ser humano, sirve como un factor diferenciador entre estos puntos de vista.

Las disciplinas como territorios

Las disciplinas académicas son territorios que tienen un componente material (créditos, puestos, laboratorios, revistas) y un componente simbólico (identidad, influencia, reconocimiento). Ellas tienen sus propias fronteras, que las distinguen de los territorios vecinos (un psicolingüístico debe ser lingüista o psicólogo). Dentro de estos límites, cada una de ellas forma un campo estructurado (Bourdieu, 1992), con sus conflictos específicos, sus procedimientos de legitimación, sus cuestiones de poder, que fuera del territorio pueden no ser entendibles para el profano. Se trata de su política interna (Ollivier, 2001). Pueden vivir, a nivel interior, bajo el modelo del “crisol de razas”: habrá entonces intercambios entre sus corrientes, componentes y escuelas. Pueden vivir, a veces, en forma comunitarista, llegando hasta el gueto, cuando no hay comunicación alguna entre sus diversas partes. Un físico de partículas tiene poco que decirle a un físico de

mecánica de fluidos; ellos viven en el mismo territorio, pero se ignoran científicamente; se conocen si no, si es el caso, para compartir o disputar una parte del territorio (puestos, créditos, revistas) (Bourdieu, 2003).

Al igual que cualquier territorio, las disciplinas tienen su propia producción. A veces producen conceptos, y siempre textos. Y pueden importar o exportar, conceptos y análisis. Cuando exportan, lo hacen hacia otras disciplinas (entonces se dice que influyen científicamente). También pueden hacerlo hacia “el gran público”, los medios de comunicación, los políticos (ahí se dice que tienen una utilidad social). En un caso, dependen de otras ciencias; en el otro, se dice que irradian, que tienen influencia.

Al igual que cualquier territorio, las disciplinas tienen sus límites, donde se identifican los temas más importantes, pues se trata de su política exterior. Esta política exterior busca principalmente la conquista de nuevos territorios (préstamos, puestos, revistas, laboratorios). Y en las fronteras, se ven confrontadas a problemas de mestizaje e interculturalidad (investigadores y profesores “a caballo” sobre dos disciplinas), de inmigración (legitimación de los que vienen de otra disciplina) y de importación (de conceptos, métodos, discursos venidos de fuera) (Ollivier, 2001).

Una disciplina necesita siempre de topógrafos (que marcan su territorio) y de aduaneros (que controlan sus fronteras.) En la universidad, las facultades o departamentos dan los puestos y certifican que hacen par“e “del campo” y son responsables de la protección de la identidad disciplinaria contra cualquier dilución.

Como todo territorio, las disciplinas construyen, defienden, mantienen, pierden una identidad propia. Al igual que cualquier territorio, ven cambiar sus límites a lo largo de los años, con la perpetua, pero impermeable, renovación generacional que corresponde, con el progreso de la ciencia y los cambios, a veces al azar. Sin el encuentro fortuito en los bares de Nueva York durante la II Guerra Mundial, entre Jakobson, que venía de la escuela estructuralista de Praga, y Levi-Strauss, que llegaba de Brasil, ambos exiliados, ¿habría existido una antropología estructural?

De la historia reciente de la lingüística

Hay que recordar que Bourdieu (1985) exigía, para la sociología, el derecho de pensar por fuera de los marcos científicos impuestos a todo el campo de las ciencias humanas y sociales por la lingüística. Triunfante bajo las variantes de Saussure y la Escuela de Praga, vivía bajo el reinado del signo a dos caras, popularizado por Saussure. Sin embargo, los estoicos ya habían establecido desde hacía tiempo que el signo tiene tres caras (Eco, 1988): frente a la forma lingüística y la realidad misma, está la representación que el sujeto se hace de la realidad. Esta asimilación de la representación de la realidad (*to shmainomenon*) y la realidad misma (*to tugcanon*, literalment“, “lo que se encuentra en la realid“d,” (Sextus Empiricus, 1997) tendría graves consecuencias para el futuro de la lingüística. Al equiparar la realidad (referente) con la representación en el concepto único de “significado”, se supone que la posición social, el afecto, las luchas de poder, los problemas económicos y políticos son irrelevantes para la lengua y la construcción del sentido. Ellos se expresan a través del lenguaje, así que tienen la estructura de la lengua. Estudiar la estructura de la lengua, es el modo de acercarse a la verdad y describir la realidad.

Todo esto termina con la convicción de que uno alcanza la Verdad (metafísica, filosófica) a través de enunciad“s “verdade“os”, incluso simplemente gramaticales. Y es en esta brecha en la que se precipita Lacan (1966), quien presentará la lengua como el alfa y el omega de cualquier aproximación a la realidad humana, cuando escribe: “era el verbo el que estaba en el principio, y vivimos en su creación [...] La ley del hombre es la ley del lenguaje” (p. 150) y que “es el mundo de las palabras el que crea el mundo de las cosas” (p. 155).

Esta forma de pensar es completamente cerrada y se vuelve totalitaria. Para comprender la realidad humana y social, habría que pasar por la estructura del lenguaje y en particular, por el enfoque psicoanalítico (es decir, por la palabra del Maestro). Identidades, culturas, luchas por el poder, representaciones sociales, emocionales, culturales, todas vendrían de allí. Así, que hasta allá hay que llegar para comprender. Para entender lo real, bastaría estudiar el signo, y para ello solo hay dos claves, la lingüística y el psicoanálisis. El círculo se cierra: fuera de Saussure y Lacan, no hay salvación. Se elimina todo lo que se refiere a las condiciones sociales de producción e interpretación, a la política, la identidad y lo social. Se reduce la complejidad a una suma de señales a dos caras, lo que corresponde

a la antigua fantasía cartesiana de la reducción de lo real a una suma de elementos simples, claramente identificables y monosémicos.

Al mismo tiempo, entre 1965 y 1975, con la ayuda del poder creciente de las herramientas informáticas, los modelos lingüísticos pretenden dar cuenta, no solo de la fonética-fonología o de la forma sintáctica de los enunciados, sino también de la producción de sentido. Y la empresa generativa transformacional fracasa definitivamente. El proyecto de Chomsky (1975) reconoce su incapacidad para producir un modelo que dé cuenta del sentido (y por ende, de los efectos) de las producciones lingüísticas reales en contexto.

Este modelo sin duda va a tener muchos descendientes. En el campo pedagógico, en particular, se utilizan hasta hoy descripciones en forma de árboles lingüísticos. Pero, remedando a Popper, se puede decir que la validez o no validez científica del modelo no tiene nada que ver con su utilidad educativa. Sin embargo, científicamente, el proyecto llega a un punto muerto, y no puede dar cuenta del sentido. No da cuenta tampoco (pues no era su intención) ni de las cuestiones de la cultura o el poder. Él buscaba describir la lengua en sí misma, incluso la gramática o gramáticas... y no logra hacerlo².

Del análisis y la producción del sentido

Al mismo tiempo se comienza a plantear la pregunta por el sentido de los mensajes mediáticos en términos distintos a la mera influencia (lo que hacía la investigación norteamericana, principalmente). Se comienza a percibir que el mismo mensaje audiovisual no significa lo mismo para diferentes receptores. No basta con enviar un mensaje (publicitario, de propaganda), utilizar una lengua o transmitir representaciones, para que las personas adopten esas representaciones, esa lengua o mensajes. El receptor es activo, lo que significa que el sentido se negocia. Los pueblos existen, tienen sus culturas, que no se reducen ni a los modelos lingüísticos ni a los mensajes mediáticos (Martín-Barbero, 1987). El significado, por tanto, no está incluido en el signo. Los actores sociales existen, con sus culturas, sus historias, sus representaciones, y son ellos los que interpretan, es decir, construyen el sentido de un mensaje.

² Este fracaso se admite un poco más tarde en Francia (frente a los Estados Unidos), debido a los tiempos que toma la traducción, en los años 1975-1980.

La lingüística general, como territorio, se enfrenta entonces a problemas formidables a comienzos de los años 1980. Ciertas fracciones de su territorio comienzan a autonomizarse. Es lo que sucede con el desarrollo de la sociolingüística que plantea de una manera nueva la cuestión del lenguaje y su relación con el significado y el poder. Bernstein y Labov se popularizan. Los lingüistas comienzan a importar las herramientas y métodos de otras ciencias sociales (Bachmann, Simonin y Lindenfeld, 1981) o a trabajar en otras ciencias. La semiología exporta herramientas lingüísticas hacia el mundo de lo audiovisual (Ollivier, 2ª00a). La etnometodología relaciona, con el concepto de indexicalidad, el sentido del enunciado producido y la práctica social del sujeto. (Coulon, 1987). Las ciencias de la información y la comunicación, erigidas como territorio autónomo atraen a muchos lingüistas.

La lingüística general tiende a hacerse cargo de los signos puros, despojados de toda perspectiva social, mientras que la lingüística descriptiva continúa una perspectiva puramente taxonómica. Ella hace inventarios, produce clasificaciones, listas, gramáticas. Pero, con la reserva de lo que va a construir la sociolingüística, la pragmática y algunos trabajos en lexicografía política, la lingüística renuncia a explicar lo que es el significado, cómo se produce y lo construyen los interactores. Otros asumirán esta cuestión (Eco, 1992, 1993, 2000). La lingüística hace caso omiso de las formas culturales, de las manifestaciones de los medios de comunicación, de las luchas sociales que quedan fuera de su ámbito. En pocas palabras, se convierte en lo que era en la década 1960: una disciplina separada de la realidad, centrada en sus propios análisis y descripciones, y sin ningún otro interés social que su propia reproducción. Pretende dar cuenta de todo, pero solo se ocupa de seguir manteniendo su territorio. El modelo lingüístico pone entre paréntesis a los actores sociales, culturas, medios de comunicación y pueblos, factores que se imponen en los años 1990. Ella invoca un sujeto hablante abstracto, que no corresponde a una persona concreta y cuya verificación final es el recurso a la "competencia lingüística" (el sentimiento que el investigador tiene del lenguaje). Y el círculo está completo. El investigador hablará más a menudo de su propia lengua (es el referente último y decide lo que pertenece a la lengua), sobre todo para él y sus colegas (porque sus ecuaciones y modelos solo son comprensibles por y para él).

Nuevos territorios emergentes

Las ciencias humanas y sociales siempre se estructuran en torno a dos polos metodológicos fundamentales, en referencia a los cuales las disciplinas y los investigadores están obligados a ubicarse. El primero, gira en torno a la historia; el segundo, construye los modelos (Grenier, Grignon y Menger, 2001).

Se puede hacer ciencias humanas y sociales contando lo que pasa, es decir, describiendo la realidad y sus transformaciones. En este caso, se usa el lenguaje natural para construir y transmitir los resultados de la investigación; la observación de la realidad es una necesidad y obliga a ciertas opciones metodológicas. Las dimensiones espacial y temporal construyen y organizan la observación (que sin embargo es una construcción) y su informe correspondiente. Pero las ventajas y dificultades del mero relato son claras: puede conducir a una colección de hechos, de observaciones que no constituyen conocimientos aplicables en otros lugares. Se tiende a la redacción de ensayos y no de tratados científicos. Reposa sobre una tendencia inductiva, cuyo resultado nunca se logra plenamente.

El segundo eje es el de construir modelos. Consiste en fabricar un modelo que se supone debe dar cuenta de lo que sucede en la realidad. Para ser lo más general posible, el modelo utiliza el lenguaje matemático. Un modelo, que puede ser representado por diagramas, por curvas y ecuaciones, lo que no deja de influir en el funcionamiento de las ciencias humanas y sociales. La modelización tiene su propio riesgo y sus propios callejones sin salida: puede querer ignorar la realidad o confundir modelo y realidad. El principio deductivo puede conducir a ignorar lo que no encaja en el patrón o se le resiste.

Todas las ciencias humanas y sociales se desarrollan en la tensión existente entre estos dos polos. Por ejemplo, la economía elige sea el modelo o el relato. En el primer caso, desarrolla modelos matemáticos avanzados, pero reduce el actor humano y social a una o dos características que se pueden traducir en funciones matemáticas (el *homo economicus*). En el segundo caso, se centra en la complejidad de los fenómenos que observa y traduce al lenguaje natural. La sociología también se mueve entre una tendencia modelisante (macrosociología basada en estadísticas) y otra clínica, descriptiva (microsociología, etnometodología); la psicología, la lingüística y la sociolingüística también producen sus conocimientos en la tensión entre estos dos polos.

Ciertamente, la oposición no es total entre estos dos tipos de ciencia. Un modelo todavía tiene necesidad de temporalidad y causalidad; y a veces recurre a un lenguaje natural. En realidad, es una representación simplificada de las relaciones, dispositivos o funciones que unen los elementos de un sistema, creado por una perspectiva que no es la única posible; deliberadamente escoge sacrificar la complejidad de la realidad en la simplificación generalizada que permite la fórmula matemática. El relato, por su parte, no es reacio a proponer diagramas explicativos, que son bocetos de modelización.

Informática y desarrollo de modelos

Una ciencia existe y se desarrolla en el marco de una sociedad y, en particular, del estado de la tecnología en dicha sociedad. La esfera técnica, desde 1985, se ha visto afectada por dos cambios. El computador ahora al alcance de los investigadores y los laboratorios con capacidad de almacenamiento de información y poder de cálculo, antes reservado a máquinas fuera del alcance. La conexión en red de estos computadores ha multiplicado las posibilidades de intercambio. Las consecuencias intelectuales y sociales de estas innovaciones técnicas han cambiado las prácticas, problemáticas y métodos de difusión de la investigación en las ciencias humanas y sociales. Y es interesante observar las transformaciones territoriales que esto provoca.

La disponibilidad del poder del cálculo informático ha permitido un espectacular auge de investigaciones modelizantes que presentan características a considerar: la presentación matemática de sus resultados impide su lectura a cualquier no-matemático. Mientras más se modeliza, menos personas son capaces de entender el modelo. El resultado es una apariencia de cientificidad fácil de adquirir (si yo no entiendo, es probablemente, porque es más científico de lo que puedo hacer o entender). Por otro lado, la mayoría de la gente no puede entender ni evaluar la investigación por falta de suficiente formación matemática. En esta mayoría, a menudo están los que deciden las políticas y presupuestos. La política de investigación y sus directrices son definidas por sujetos que no comprenden los resultados, debido al uso de las matemáticas.

Los resultados de la modelización dependen del número de variables utilizadas para construir el modelo, y del poder de cálculo utilizado. Cualquiera que sea este último, es incapaz de producir resultados predictivos. Pero tampoco da cuenta de la realidad observable. Muy a

menudo, el modelo económico no refleja la situación real, el modelo lingüístico no da cuenta plena de la producción o interpretación de los mensajes, o el modelo cognitivo no da cuenta de lo que está pasando (o no pasa) en situaciones concretas de enseñanza-aprendizaje. Por eso es necesario evaluar los resultados de las investigaciones y sacar periódicamente conclusiones. La ventaja fundamental que proporciona el modelo al investigador es que puede justificar cualquier fracaso por la falta de recursos. No será el principio epistemológico (que pretende dar cuenta de la realidad mediante fórmulas matemáticas) lo que es cuestionado (es, al contrario, garante de la cientificidad). Si una investigación no pudo dar resultados concluyentes, se dice que fue imposible introducir más variables en el modelo para acercarse lo suficiente a la realidad. El fracaso de una investigación, la inadecuación de un modelo, no son argumentos para abandonar la búsqueda. Se convierten en razones para recomenzar con más recursos.

La modelización matemática tiene la característica de ser apolítica. Las cifras ocultan las diferencias culturales, los conflictos de identidad, las luchas por el poder. Si bien el lenguaje es uno de los desafíos y herramientas fundamentales del poder, la lingüística formal se convierte en ecuaciones o programas, un asunto puramente lógico. La economía ya no concierne a la riqueza y la pobreza. Se convierte en un enfrentamiento en torno a ecuaciones y curvas. La investigación permanece pura. Ella se aleja de las contingencias de la realidad, ajena a las preguntas que agitan a la sociedad humana: la guerra, la identidad, la pobreza, el ejercicio del poder, la desigualdad, se convierten en detalles irrelevantes. Las humanidades y las ciencias sociales, despolitizándose, básicamente se excluyen del ámbito social.

Una ilusión suprema se desarrolla, entonces, cuando se confunde el modelo (artefacto) y la realidad. Cuando, en las actividades de formación o enseñanza, se presenta el modelo no como una construcción artificial supuestamente cercana al funcionamiento de ciertas partes de la realidad, sino como una descripción de la realidad o incluso, como la realidad misma. En ese caso, formamos estudiantes que no pueden interpretar su sociedad, entender sus desafíos y su futuro; estudiantes persuadidos de estudiar y acercarse a las realidades sociales y humanas, pero que se convierten en personas sin raíces en lo real y privados de los recursos del análisis crítico.

Las ciencias humanas y sociales son también un campo social con sus propias problemáticas

Es a la luz de estos problemas que hay que leer las transformaciones y luchas que agitan los territorios de las ciencias humanas y sociales. Luchas profundamente políticas e ideológicas que estructuran lo que Bourdieu, siguiendo a otros, llamó un campo social. Ellas se basan en diferentes representaciones de la ciencia y su papel. La creación de una carrera, departamento, dirección o laboratorio, es siempre la victoria de una representación de la ciencia sobre otra.

Si las ciencias humanas y sociales tienen como objeto explicar los problemas, luchas y transformaciones sociales, podemos identificar una serie de preguntas que se les plantean en este nuevo siglo y una serie de peligros que le esperan.

Entre los temas de investigación que les conviene considerar, están los relacionados con las identidades, en particular, culturales, y aquellos del uso y apropiación de las tecnologías. Estos dos campos exigen un debate intrínsecamente interdisciplinar.

La identidad, como señala Morin, siempre es al mismo tiempo aquella del individuo, del grupo social y de la especie humana. El sujeto las registra en sí mismo de manera hologramática (Morin, 2001). El desarrollo de la comunicación (del transporte aéreo al Internet) ha acelerado los contactos entre las identidades y los mundos sociales, económicos y culturales (antes extranjeros entre sí) y su imbricación. De ahí que, en todo el mundo, las reivindicaciones y conflictos de identidad se renuevan, y surge la urgente necesidad de replantear las respuestas políticas a dichos conflictos, que son portadores de las peores violencias.

Las tecnologías de la información y la comunicación, por su parte, plantean nuevos problemas y ofrecen respuestas inesperadas en todos los ámbitos sociales. Su control desigual, los usos que se desarrollan, la reconfiguración política y económica que inducen, reta los enfoques tradicionales y la misma manera de representarlos. Obligan a repensar la educación, las identidades, la transmisión de conocimientos y valores, la dominación política y económica.

¿Qué futuro tienen entonces la investigación y la formación?

Frente a estos desafíos reales, varios caminos se abren a las ciencias humanas y sociales; a los investigadores, estudiantes y responsables políticos. Afectan tanto a la investigación como a la educación superior en la definición de sus facultades y programas. Definen lo que serán los investigadores de la próxima generación y el conocimiento que desarrollarán.

El primer camino es el de una recitación continua, encantadora, del trabajo de los maestros del pasado: la reproducción del discurso del maestro (amo), al margen de las contingencias históricas y sociales. Conduce a la despolitización completa de las ciencias sociales, que se separarían de temas relacionados con la realidad social. Se repite, de acuerdo con la tradición escolástica, que todo signo tiene dos lados -significante/significado-, que el actor económico actúa de acuerdo con las funciones básicas, que un mensaje va de un emisor a un receptor, y eso cualesquiera que sean los contextos históricos, sociales, políticos, económicos, o de identidad geográfica. Las revueltas estudiantiles de hace cuarenta años atacaban la reproducción ciega de discursos de los que nadie comprendía su relevancia social. A veces la historia tartamudea.

Una segunda ruta, bastante compatible con la primera, es la elaboración de modelos matemáticos a ultranza, suponiendo que dan cuenta de la realidad sin que de verdad lo hagan. Va a menudo unida a una fascinación por el modelo, a veces confundido con la realidad (se identifica la regla informática con el lenguaje, el programa con lo humano) y por la tecnología (el poder de las máquinas); la ideología tecnocrática la acompaña (Ollivier, 2000b). Como es natural, esta vía despertó el interés de la industria, cuya función es la venta de máquinas, el software y el mantenimiento. El sujeto económico (*homo economicus*), el sujeto del aprendizaje, el sujeto lingüístico son motivos inagotables para construir modelos que van a consumir fondos importantes sin tener que dar una descripción suficiente. Y esto sería firmar la orden de ejecución de la investigación. Basta imaginar las consecuencias de un modelo que previera los desplomes de la bolsa o la razón precisa del fracaso escolar. Podríamos poner remedio a estos males, y no habría necesidad de producir nuevos modelos.

Una tercera tendencia, propia de la universidad, es la de no considerar la formación, disciplinas enseñadas y contenidos, ni como repeticiones encantadoras, ni como la implementación de programas de cálculo sin fin, sino como un compromiso permanente entre la necesidad de la

transmisión y la demanda social. En este sentido, la definición de los programas de investigación y de unidades educativas, es una cuestión fundamentalmente política. Ella obliga, en educación, a analizar e interpretar la demanda social, desde la transmisión de una cultura y los métodos de trabajo hasta la formación para los oficios que los estudiantes deben dominar. Del mismo modo, la investigación se basaría en un movimiento permanente entre la conceptualización y el campo. Desde este punto de vista, los territorios disciplinares son herramientas y problemas (en el sentido de Bourdieu), no santuarios. La tensión entre la enseñanza y la investigación produce un contacto con la realidad social y obliga a la universidad a hacer frente a la sociedad en la que vive. Es a este precio que las disciplinas, territorios, pero también organismos, se transforman y viven de acuerdo a principios que superan su propia necesidad de reproducirse y durar. A la luz de estas problemáticas podemos leer muchos conflictos y transformaciones en las estructuras de enseñanza y de investigación en este nuevo siglo.

Referencias

- Bachmann, C., Simonin, J. y Lindenfeld, J. (1981). *Langage et communication sociale*. Hatier.
- Bourdieu, P. (1985). *¿Qué significa hablar?* Akal.
- Bourdieu, P. (1992). *Réponses: pour une anthropologie réflexive*. Éd. du Seuil.
- Bourdieu, P. (2003). *El oficio de científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*. Anagrama.
- Chomsky, N. (1975). *Questions de sémantique*. Le Seuil.
- Coulon, A. (1987) *L'ethnométhodologie*. PUF.
- Eco, U. (1988). *Sémiotique et philosophie du langage*. Grasset.
- Eco, U. (1992). *Les limites d' l'interprétation*. Grasset.
- Eco, U. (1993). *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Lumen.
- Eco, U. (2000). *Tratado de semiótica general*. Lumen.
- Foucault, M. (1969). *L'archéologie u savoir*. Gallimard.
- Ganascia, J.-G. (2010). Epistemology of AI Revisited in the Light of the Philosophy of Information. *Knowledge, Technology & Policy*, 23(1), 57–73. <https://doi.org/10.1007/s12130-010-9101-0>
- Grenier, J., Grignon, C. y Menger, P. (2001). *Le modèle et le récit*. Éd. de la Maison des sciences d' l'homme.

- Habermas, J., Hoyos Vasquez, G., Habermas, J., & Hoyos Vasquez, G. (1973). Conocimiento e interés / Juergen Habermas ; traducción de Guillermo Hoyos V. In Conocimiento e interés.
- Lacan, J. (1966). Fonction et champ de la parole et du langage en psychanalyse. En *Écrits I* (pp. 111-208). Seuil.
- Martin-Barbero, J. (1987). *De los medios a las mediaciones*. G.Gili.
- Morin, E. (2001) *L'identité humaine*. Le Seuil.
- Ollivier, B. (2000a). *Observer la communication, Naissance d'une interdiscipline*. CNRS.
- Ollivier, B. (2000b). *Internet, multimédia, ça change quoi dans la réalité*. INRP.
- Ollivier, B. (2001). Enjeux d' l'interdiscipline. E' *L'année sociologique* 2 (pp. 337-354). PUF.
- Sextus Empiricus. (1997). *Esquisses pyrrhoniennes*. Le Seuil.

CAPÍTULO 4.

Implicaciones éticas de la investigación científica en el contexto de las ciencias humanas y sociales

Víctor Eligio Espinosa Galán¹

Resumen

El propósito de este capítulo es desarrollar una reflexión sobre los problemas, alcances y límites de la investigación desde una perspectiva ética, que no solo está en la base de la investigación en las ciencias naturales, sino que —fundamentalmente— ha de ser un aspecto de la praxis investigativa en las ciencias humanas y sociales; esto, dada la importancia que hoy tienen estas investigaciones para las transformaciones sociales, económicas y culturales de las sociedades y los desafíos que tiene hoy, en la actual sociedad del conocimiento, la producción,

gestión y transferencia del saber social. Para cumplir este objetivo, el texto desarrolla tres momentos de argumentación: el primero tiene como finalidad mostrar que la ética de la investigación no es únicamente prioridad del trabajo de las ciencias naturales o aplicadas, sino que es también un aspecto fundamental en el desarrollo de las ciencias humanas y sociales, en un contexto en el que la toma de decisiones tiene en cuenta cada vez más los resultados de la investigación humana y social. En el segundo momento, se busca ampliar la concepción tradicional —bastante difundida en

1 Filósofo y Pedagogo que ha trabajado temas relacionados con la filosofía de la violencia, la epistemología de las ciencias humanas y sociales, la didáctica de la enseñanza de la ética y, fundamentalmente, la educación para la paz. Sus publicaciones recientes son: Formación ética. Educación para la paz y desarrollo moral (2015), Convivencia Escolar, Educación para la paz y desarrollo moral (2016), Enseñar ética 10. Problemas y fundamentos de la moral (2017), Enseñar ética 11. Problemas de la ética aplicada (2017), El problema del mal y la violencia en Colombia (2019) Profesor Licenciatura en Ciencias Sociales. Universidad de Cundinamarca. Director del Instituto Nacional de Investigación e Innovación Social

las comunidades científicas— que supone que la responsabilidad de los investigadores radica meramente en el cumplimiento de normas, protocolos y procedimientos formales, mas no en la capacidad de buen juicio, de su racionalidad práctica, de la experiencia de su praxis investigativa, o de la sensibilidad moral de los investigadores. En la tercera parte se afirma que, la ética es un saber en continuo diálogo y que no es un solo tema de la investigación, sino un campo de investigación específico de tipo interdisciplinar.

Palabras clave: ética de la investigación, responsabilidad, ciencias humanas y sociales, racionalidad práctica.

Abstract

The purpose of this chapter is to develop a reflection on the problems, scope and limits of research from an ethical perspective, which is not only at the basis of research in the natural sciences, but - fundamental - must be an aspect of research praxis in the human and social sciences; this, given the importance of this research for the social, economic and cultural transformations of societies and the challenges that

the production, management and transfer of social knowledge have today in the current knowledge society. To meet this objective, the text develops three moments of argumentation: the first aims to show that research ethics is not only a priority of the work of the natural or applied sciences, but is also a fundamental aspect in the development of the human and social sciences, in a context in which decision-making increasingly takes into account the results of human and social research. The second part seeks to broaden the traditional concept - quite widespread in scientific communities - which assumes that the responsibility of researchers lies merely in compliance with norms, protocols and formal procedures, but not in their capacity for good judgment, their practical rationality, the experience of their research praxis, or the moral sensitivity of the researchers. The third part affirms that ethics is a knowledge in continuous dialogue and that it is not a single research topic, but a specific interdisciplinary field of research.

Keywords: research ethics, responsibility, human and social sciences, practical rationality.

¿Cómo citar este libro?/How to cite this book?

APA

Espinosa, V. (2023). Implicaciones éticas de la investigación científica en el contexto de las ciencias humanas y sociales. En: Castañeda, J. (ed.). *Pensar lo humano y lo social: re-flexiones desde la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de UNIMINUTO*. (100-126). Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. DOI:<https://doi.org/10.26620/uniminuto/978-958-763-691-8>

Chicago

Espinosa, Víctor. "Implicaciones éticas de la investigación científica en el contexto de las ciencias humanas y sociales". En: Castañeda José, ed. *Pensar lo humano y lo social: re-flexiones desde la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de UNIMINUTO*. Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, 2023. DOI:<https://doi.org/10.26620/uniminuto/978-958-763-691-8>

MLA

Espinosa, Víctor. "Implicaciones éticas de la investigación científica en el contexto de las ciencias humanas y sociales". En: J., Castañeda, ed. *Pensar lo humano y lo social: re-flexiones desde la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de UNIMINUTO*. Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, 2023, pp. 100-126. DOI:<https://doi.org/10.26620/uniminuto/978-958-763-691-8>

Introducción

Los avances de la investigación científica —ya sean producto de modelos cualitativos, cuantitativos o mixtos— requieren la formación de un tipo de pensamiento ético que oriente la producción del conocimiento hacia la comprensión de los límites y las exigencias necesarias para garantizar el bienestar humano y la protección de la vida en sus diversas manifestaciones. Es decir, se requiere —ineludiblemente— una ética de la investigación que enriquezca la comprensión de los límites morales por parte del investigador, coinvestigadores y demás miembros de las comunidades académicas y científicas que realizan proyectos de investigación, a partir de su relación con los objetos de estudio, las teorías, las metodologías y técnicas utilizadas. Una de las razones más importantes por las que se le sostiene esta exigencia ética a los investigadores y sus equipos es que la imagen del mundo que nos rodea y las decisiones que se toman al momento de intervenir en él se apoyan cada vez más en las ‘certezas científicas’ que, a la vez que permiten la comprensión, transforman las prácticas humanas sobre el mundo material, social y cultural del hombre. Las ciencias son hoy uno de los pilares de las sociedades contemporáneas, por lo que muchos de los fines y de las acciones sociales implican, en algún grado, los progresos científicos.

El propósito del presente artículo es desarrollar una reflexión sobre los problemas, límites y alcances de la investigación desde una perspectiva ética, que no solo está en la base de la investigación en las ciencias naturales o aplicadas sino que —fundamentalmente— ha de ser un aspecto de la praxis investigativa en las ciencias humanas y sociales; esto, dada la importancia que hoy tienen estas investigaciones para las transformaciones sociales, económicas y culturales de las sociedades y los desafíos que enfrenta hoy, en la actual sociedad del conocimiento, la producción, gestión y transferencia del saber social. Para cumplir este objetivo, el texto desarrolla tres momentos de argumentación: el primero presenta las reflexiones sobre ‘Los límites en la producción científica’, que tiene como finalidad mostrar que la ética de la investigación no es únicamente prioridad del trabajo de las ciencias naturales o aplicadas, sino que es también un aspecto fundamental en el desarrollo de las ciencias humanas y sociales, en un contexto en el que la toma de decisiones tiene en cuenta cada vez más los resultados de la investigación humana y social. El segundo momento, denominado ‘La ética de la investigación posee una dimensión normativa, regulativa e institucional que implica

instrumentos y protocolos en su desarrollo', busca ampliar la concepción tradicional —y bastante difundida en las comunidades científicas— que supone que la responsabilidades de los investigadores radica meramente en el cumplimiento de normas, protocolos y procedimientos formales, mas no en la capacidad de buen juicio, de su racionalidad práctica, de la experiencia de su praxis investigativa, o de la sensibilidad moral de los investigadores; siendo esto lo que permitiría enriquecer o transformar —si fuera el caso— la vida de las comunidades, las personas o los grupos, así como hacer una conexión responsable entre teoría y mundo de la vida. En el tercer momento, se presenta 'La ética de la investigación como un saber práctico interdisciplinar', donde se afirma que la ética es un saber en diálogo y que no es un tema de la investigación, sino un campo de investigación específico de tipo interdisciplinar.

Los límites en la producción científica

En la vida cotidiana existe una concepción bastante generalizada (perspectiva positivista) de lo que es la ciencia, a partir de la cual se la entiende como un ámbito de experimentación, conceptualización y demostración que se apoya en la formalización de leyes aplicadas a un universo de objetos. La ciencia —en su concepción más común— se relaciona con los objetivos y las actividades de conocer, interrogar y problematizar los fenómenos del mundo natural, para remitirnos a un conjunto de conocimientos, teorías e hipótesis que procuran una explicación y demostración del *cómo* y el *porqué* del funcionamiento de tales fenómenos. Y, aunque la ciencia —tomando como modelo las ciencias naturales— tiene una pretensión de universalidad, a través de la historia de la ciencia misma se ha demostrado que sus explicaciones son de carácter provisional, que ninguna explicación científica es definitiva o absoluta. De ahí que la idea de ciencia que recorre este texto no toma como referente únicamente a la ciencia positiva, de corte empírico-analítico y demostrativo, sino que también —y fundamentalmente— abarca la concepción de ciencia que se ocupa de lo humano y lo social, inaugurada por el paradigma interpretativo, desarrollado a lo largo del siglo XX, y que se esfuerza no solo por ampliar y profundizar la comprensión del mundo natural y externo al hombre, sino también por comprender su propia naturaleza humana y social.

En este sentido, hay que tener en cuenta que la ciencia no es una práctica estática, definida de una vez por todas. Progresivamente, las ciencias —naturales, humanas y sociales, por clasificarlas de algún

modo— han ido precisando sus métodos para el estudio de sus fenómenos y formalizando sus límites epistemológicos. Por un lado, en la medida en que las ciencias se relacionan o se dispersan, se ha ido formando un ámbito de complejidad epistemológica mayor, al que se ha denominado ‘campo de interdisciplinariedad’²; por otro lado, conforme a la complejidad de los problemas internos de cada ciencia, se va dando origen a nuevas formaciones discursivas, que bien podrían —dependiendo de su grado de formalización— llegar al estatus de ciencia.

Así pues, es posible entender mejor el hecho de que la investigación —aspecto nodal de las ciencias— permite avanzar en la comprensión de los problemas, la redefinición de su quehacer o la demostración de sus hipótesis y conjeturas, según sus objetos de estudio. De hecho, el avance científico implica, necesariamente, una redefinición de sus problemas, un replanteamiento de sus preguntas fundamentales y un diseño de nuevas rutas metodológicas para abordar y dar cuenta de los fenómenos observados. Todo ello como parte de una explicación y comprensión del mundo, tarea inagotable del hombre, es decir, una búsqueda permanente por la verdad, entendida esta como consenso, como resultado de la coherencia entre teorías e instrumentos; nunca como agotada, como universal o definitiva. ¡Siempre provisional, pero necesaria!

De este modo, como el deseo de conocer y la selección de medios y métodos no son infinitos en el desarrollo científico, se requiere una ética de los límites y de los alcances morales para la praxis investigativa, sea esta en el campo de las ciencias naturales, aplicadas, humanas o sociales. Una primera razón para hablar de la ética de la investigación científica es el hecho de que “todo intento de acercamiento comprensivo reclama de nosotros un sentido moral” (Cuadros, 2015, p. 172). Toda vez que el ser humano intenta acercarse al mundo para comprenderlo, explicarlo, demostrarlo o —en el caso de la ciencia aplicada— transformarlo, está entrando en relación de interacción con un otro. Así pues, a la hora de conocer el mundo, sus fenómenos y representaciones, el hombre no puede apartarse a sí mismo, necesariamente entra en una relación recíproca con lo que intenta explicar y comprender.

2 Por ejemplo, un campo de interdisciplinariedad puede ser el que forma la relación entre la psicología cognitiva, la pedagogía, los estudios de inteligencia artificial, etc., al momento de analizar y explicar un fenómeno tan complejo como el educativo; o el que forma la sociología, la antropología y la etnología, al momento de hacer estudios interculturales.

Hay que añadir además que toda acción e interacción del hombre tiene implicaciones sobre sí mismo y sobre los otros, es decir, la investigación científica, como acción interpretativa sobre el mundo, implica un sentido y una responsabilidad moral, y todo ello reclama una reflexión ética que sea capaz de evaluar, ponderar, definir los límites y medir los alcances y consecuencias del desarrollo científico y técnico, en función del respeto por la vida en sus distintas manifestaciones. Y hay que agregar, por último, que actualmente la ciencia no es solamente la búsqueda de la verdad por la verdad. La ciencia, incluso en sus ámbitos más abstractos, como la física o la matemática teórica, tiene implicaciones directas sobre el mundo y persigue fines que van más allá de la pura verdad. No hay que olvidar que de los avances científicos en la física o la matemática resultan nuevas tecnologías, las cuales pueden ser utilizadas para diferentes fines, por ejemplo, el descubrimiento de las reacciones nucleares, que llevó tanto a la energía nuclear (una solución energética), como a la bomba de hidrógeno (un arma de destrucción masiva).

Por lo tanto, la elevación de los fines de la ciencia a lo más humano y noble hace que esta también sea ética, es decir, cualquier explicación, comprensión, interpretación o demostración de los objetos y fenómenos del mundo conllevan el principio de responsabilidad, no solo con la vida de las generaciones presentes, sino con aquellas que están por venir. Por ejemplo; de un lado, la ciencia natural debe orientar sus esfuerzos para la búsqueda del bienestar humano, proteger la multiplicidad de la vida en sus distintas manifestaciones, encontrar mejores formas de relacionarse con la naturaleza; y, de otro lado, en el caso de las ciencias humanas y sociales, estas deben hallar en el espíritu humano las mejores razones y disposiciones que permitan tener una mejor convivencia y un mejor destino para los seres humanos. Toda ciencia es, pues, ineludiblemente una práctica ética, en tanto su quehacer está dirigido hacia los otros, hacia lo humano y lo no humano, en otras palabras, en pro del bienestar en general. Principio fundamental de toda moralidad.

El vínculo entre la ética y la investigación científica se empezó a construir, en primera instancia, en relación con el modelo de las ciencias naturales, que buscaban un conocimiento fiable, comprobable, cuantificable y válido de manera general. El campo de la ética se inclinó a pensar profundamente el carácter de las intervenciones e investigaciones científicas, cuando estas empezaron a tener duras implicaciones sobre el cuerpo humano, el cuerpo de otros seres vivos, y la naturaleza, como lo dice el médico Felipe Aragón Palmero (s.f.):

La historia de la investigación con seres humanos está plagada de acontecimientos violatorios de los derechos individuales. En Inglaterra, el cirujano inglés Charles Maitland inoculó viruela (1721) a seis prisioneros a cambio de una promesa de libertad.

En Alemania, hacia 1900, varios estudios se hacían inoculando enfermedades venéreas no curables en individuos inconscientes de ese hecho: se trasplantaba cáncer, se exponía a sujetos a la tifoidea (a veces inyectándola), se manipulaban cerebros de mujeres con convulsiones y existieron numerosos casos de investigaciones en recién nacidos, embarazadas, pacientes quirúrgicos, subnormales, locos y moribundos. (pp. 3-4).

Teniendo en cuenta todas las implicaciones que puede tener una intervención científica sobre el cuerpo y sobre la vida, las reflexiones de la ética se convierten en valiosas reflexiones sobre la vida (bioética), fijándose como horizonte varios núcleos problemáticos, entre los cuales están: la genética, la eugenesia, la clonación, el uso de células madre y la intervención sobre el genoma humano. Estos campos ofrecen reflexiones sobre la acción consciente del hombre, sobre el cuerpo y sobre la vida, y no solo se trata de la intervención directa sobre la vida actualmente, sino también de las implicaciones futuras sobre la misma. Este es el caso de la genética y la eugenesia, que pretende, por distintas vías, transformar y seleccionar los genes para mejorarlos, lo cual involucra profundas implicaciones éticas, morales, políticas y sociales, pues lo que fundamentalmente se altera es nuestra concepción de lo que es humano.

A partir de este contexto problemático, se han dispuesto leyes y normas que rigen, guían y plantean las maneras moralmente buenas de intervenir los cuerpos y la vida al momento de investigarlos. También se han creado comités de bioética y ética de la investigación para debatir y tomar decisiones en torno a lo que guarda relación con la intervención sobre el cuerpo y sobre la vida. Por ejemplo, una investigación científica es sometida a un comité de bioética, cuando posiblemente su aplicación tenga secuelas o implicaciones sobre la vida y sobre los cuerpos de otros. El hecho de que el problema de estudio y su objeto sean consistentes con una teoría, una metodología y unas técnicas investigativas no es justificación suficiente para que se realice una investigación en este sentido, aun cuando cuente con el aval de los investigados, ya que se deben analizar bien todas las posibilidades, las razones, las implicaciones, alcances y limitaciones de dicha investigación, como bien señalan Salvador, Hall y Hernández (2014):

El mandato de la revisión bioética es la protección de sujetos humanos, se debe limitar el ámbito de revisión a investigaciones que pongan en peligro a estos sujetos a pesar de su campo académico. Es igual con respecto al mandato de protección a animales y bioseguridad: cualquier investigación que pone en riesgo a los animales o a la bioseguridad es sujeto a revisión a pesar de su campo académico. (p. 193).

Sin embargo, hay casos en los cuales no se pueden prever de una manera fiable las consecuencias de una intervención científica o técnica. En estos casos se puede recurrir al «principio de precaución», el cual consiste —siguiendo la cita anterior— en que “no se arrojen al medio ambiente los desechos si existe una base razonable, aunque no se tenga pruebas contundentes para creer que existen relaciones causales entre los desechos y daños” (Olivé y Pérez, 2011, p. 49). Este principio ha sido defendido por algunas organizaciones ecologistas, como Greenpeace, que, por ejemplo, se opuso a la determinación de la empresa Shell de hundir una de sus plataformas petrolíferas en el mar, solamente porque resultaba más económico que retirarla. En efecto, no había pruebas contundentes de los daños que podría causar el hundimiento de la plataforma, pero era razonable pensar que los habría. Pero, entonces, ¿qué se debe hacer cuando únicamente hay indicios, mas no pruebas contundentes del daño que puede causar una investigación científica sobre la naturaleza o sobre los otros? Muchas veces no se evitan desastres, aunque se prevean razonablemente, solo porque no se tienen pruebas contundentes. Es allí donde debe ponerse en juego la autonomía, la capacidad reflexiva del investigador y su capacidad de acción, en otras palabras, ejecutar el buen juicio, el juicio responsable.

Por otro lado, la ética de la investigación ha tenido que ampliarse hacia los modelos de las ciencias sociales y humanas, que no solamente tienen implicaciones directas sobre el cuerpo o sobre la vida. Por ejemplo, en Colombia, los *Diálogos Nacionales sobre Ética de la Investigación 2013-2014* (Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación —Colciencias, 2015), se hicieron teniendo en cuenta la necesidad de expandir el campo de la ética y la bioética a todos los ámbitos de la investigación, no solo a aquellos que trabajan directamente el tema de la salud, el cuerpo humano y los seres vivos, sino también a aquellos que intervienen de diversas formas en las comunidades, en las personas y en el ámbito social en general, haciendo énfasis en que toda investigación

tiene efectos sobre los otros y sobre lo otro, en nuestra manera de pensar y actuar, y, especialmente, en nuestra forma de orientarnos en el mundo.

Ante este panorama regulativo hay varias objeciones. Una de las más recurrentes, según las memorias de los *Diálogos* (2015), es que es “innecesario someter sus proyectos a un comité de ética/bioética. En su mayoría, estas justificaciones se basaban en la consideración de que solo los proyectos que trabajan con seres humanos requieren de este aval” (p. 22). No obstante, como ya se ha dicho, hay otras formas de la investigación que afectan a los otros y que, por tanto, implican dilemas éticos que requieren una mirada interdisciplinar para su abordaje.

Uno de los posibles efectos que puede tener, por ejemplo, una investigación antropológica o sociológica puede ser el aprovechamiento del conocimiento que se tiene de las costumbres e imaginarios de una comunidad para su futura manipulación e intervención o, para justificar determinados tipos de intervención por parte de empresas o grupos económicos. Una investigación de este tipo, bien puede beneficiar a la comunidad al socializar el conocimiento sobre el comportamiento humano, o bien puede dañarla si la investigación se emprende con fines de explotación o manipulación: se podría desalojar a la comunidad, hacer que entre en conflictos internos o dañar todo el imaginario que tiene sobre su territorio, para luego despojarlos y explotarlos sin ningún problema.

De igual manera, se pueden observar investigaciones científicas que, contratadas por empresas multinacionales o por los Estados, terminan por indicar como benéfica, por ejemplo, la explotación de determinados recursos naturales, en clara contraposición con otros estudios, de grupos independientes, que afirman lo contrario. Entonces, ¿qué hacer frente a estas contradicciones? Por citar un caso, en la República Checa, como en casi todas las sociedades, fumar cigarrillos es socialmente aceptable, situación que, por los efectos nocivos en la salud, repercute en las finanzas del Estado a causa de los costos sanitarios en la salud de los ciudadanos. Ante esto, el Estado pensó en subir los impuestos a los cigarrillos, pero la tabacalera Philip Morris, que recibe inmensos dividendos como resultado de esta actividad económica y

con la esperanza de librarse de los impuestos, [...] encargó un análisis de los costes y beneficios del tabaco en los presupuestos del Estado checo. El estudio concluyó que el Estado ingresaba gracias al tabaquismo más de lo que gasta por él. La razón: aunque el gasto médico de los fumadores a cargo del presupuesto es mayor mientras viven, se mueren antes, y así le ahorra al

Estado una suma considerable en atención sanitaria, pensiones y residencias de ancianos. Según el estudio, en cuanto se tenía en cuenta los «efectos positivos» del tabaquismo, incluidos los impuestos sobre el cigarrillo y el ahorro gracias a las muertes prematuras de fumadores, resultaba que el Tesoro ganaba 147 millones de dólares netos al año. (Sandel, 2011, pp. 53-54).

El análisis de costos y beneficios resultó ser un desastre. Un grupo que se oponía al tabaco publicó en el 2002 un estudio contrario al de Philip Morris:

[En] un anuncio en los periódicos donde se veía el pie de un cadáver en el depósito de cadáveres con una etiqueta atada al dedo gordo que marcaba un precio de 1.227 dólares, la cantidad que se ahorra el Estado checo con cada muerte relacionado con el tabaco. (Sandel, 2011, p. 54).

Finalmente, ante la indignación pública, Philip Morris pidió disculpas y aseveró que su estudio era inaceptable, porque despreciaba los valores humanos más básicos y fundamentales (Sandel, 2011). Por ello, pensar éticamente tanto la investigación que se quiere llevar a cabo, como los fines que hay detrás de la misma, los instrumentos y las herramientas que se piensan utilizar, junto al tipo de relaciones y vínculos que hay que forjar cuando se investiga, es crucial para el bienestar humano.

Ahora bien, ante todo esto, es preciso entender bien qué es la ética. Esta no puede ser confundida con un sistema de reglas y valores que guían de modo unidireccional las acciones. La ética no se trata únicamente de la prescripción de reglas y códigos, sin querer decir que estos no se requieran; se trata, ante todo, del fomento de la autonomía y la integridad a la hora de tomar decisiones concretas que inciden en el mundo natural, cultural y social. Como bien se sabe, toda autonomía implica, a su vez, una gran responsabilidad con el otro y con lo otro. Por ello, la ética es, esencialmente, una reflexión (evaluación): “un tipo de saber de los que pretende orientar la acción humana en un sentido racional; es decir, pretende que obremos racionalmente [...] La ética es esencialmente un saber para actuar de modo racional [...] en el conjunto de la vida” (Cortina, 1994, p. 18). Esta pretende formar a los seres humanos en una autonomía y responsabilidad.

Así pues, la ética plantea una exigencia muy importante para todo investigador, que es la exigencia de la autonomía, la integridad y la responsabilidad al momento de tomar decisiones que puedan afectar, o no, a los otros. De ahí que el propósito de la ética sea:

dar un fundamento racional al cúmulo de acciones que elegimos realizar en nuestras relaciones con nosotros mismos, con los demás y con el entorno. De entrada, podemos dilucidar que la variedad de acciones realizadas por los seres humanos es muy amplia y varía de una persona a otra; no obstante, la unión generada por la costumbre y las creencias compartidas por toda una cultura permite acercarnos —pese a los tropiezos— a maneras homogéneas de actuar en las sociedades. (Espinosa, 2015, pp. 15-16).

Los investigadores científicos deben estar formados para pensar y tomar las decisiones adecuadas ante los retos que su labor les presenta, y deben ser conscientes de las implicaciones que su labor tiene sobre el mundo, no solo en las cuestiones técnico-científicas, que son de largo alcance, sino también en las cuestiones humanas, sociales, políticas y formativas, que son el cimiento del pensamiento de toda sociedad. En este sentido, la ética de la investigación debe ir dirigida a mejorar las prácticas de los investigadores y la forma en la que piensan su labor. También debe abordar todo tipo de temas que tengan que ver con la vida, con la gestión de los recursos de investigación, con la formación de investigadores, con la intervención de las herramientas o técnicas de medición u observación, con los fines de las investigaciones y sus implicaciones sobre los otros, con el futuro en toda participación científica, entre otros.

La ética de la investigación es una profunda reflexión y evaluación en torno a las dimensiones sociales, políticas, científicas, biológicas, etc., porque la ciencia no puede caer en una banalización instrumental; la ciencia no puede ser una herramienta que se utilice para beneficiar a terceros, para explotar la tierra y las comunidades, para manipular —con el pretexto del progreso humano— la vida y a las personas, o para fines bélicos, reafirmando el poder de unos sobre otros. La ciencia tiene un fin muy claro y definido, que es el de buscar la verdad; la verdad como algo que responde a un sentido muy riguroso de lo que es el ser humano, pero también como algo que lo guía y hace posible su bienestar. El hombre desea conocer el porqué de la búsqueda de verdad, pero también por qué anhelar un bienestar. Todo conocimiento implica un mayor desenvolvimiento y mejores posibilidades de actuar a través de la contingencia del mundo. El hombre investiga buscando un vínculo con el mundo, una manera de vivir mejor en él; pero muchas veces, tras la falta de un sentido de evaluación y reflexión sobre el alcance de sus acciones, acaba haciendo daño a otros.

En concordancia con todo lo anterior, a continuación, se presentarán algunos postulados fundamentales en la ética de investigación científica.

La ética de la investigación posee una dimensión normativa, regulativa e institucional que implica instrumentos y protocolos en su desarrollo

La investigación, tal y como hoy se entiende, tiene una dimensión formal que se orienta a la organización y regulación de los procesos en cada uno de los momentos o fases de la investigación, lo que implica una estructura normativa y funcional. Aunque la perspectiva ética no se reduzca a ellos, como bien señaló el profesor Cuadros (2015), “la ética no es un asunto de códigos o reglamentos, si bien no excluye la posibilidad y hasta la necesidad de dichos elementos” (p. 174). No se puede prescindir de ellos, por lo menos en lo que compete a la ética de la investigación. Estos son necesarios en la medida en que acompañan una práctica humana como es la investigación, cuyo adecuado cumplimiento permite una relación de responsabilidad con las personas, las comunidades y las instituciones.

La ética investigativa ha sido una perspectiva y práctica de reflexión reiterada a causa de las muchas atrocidades que se han cometido en nombre de la ciencia, tanto en seres humanos como en animales y otros seres vivos. Casos como el de Albert Neisser que inyectó suero de enfermos sífilíticos a otros pacientes y a prostitutas sin su consentimiento, con la finalidad de adelantar investigaciones en el tratamiento de la sífilis (Zavala y Mantilla, 2011) o como el que se llevó a cabo en la Escuela Estatal de Willowbrook, en el estado de Nueva York, en donde se infectaron a varios niños con síndrome de Down de hepatitis viral, sin consentimiento alguno y con el argumento de que igual tarde o temprano se infectarían (Salvador, Hall y Hernández, 2014, p. 13). Estas son algunas de las graves faltas éticas, sin mencionar las poco ortodoxas intervenciones médicas hechas a prisioneros por parte del régimen Nazi.

A este propósito ético, podría afirmarse que el filósofo Arthur Schopenhauer (1778-1860) fue un pionero, pues, basado en filosofías orientales, censuró tajantemente —incluso en contra del mismo Kant— la visión occidental de los animales no humanos, vistos allí como meras cosas y, por ende, dignos de toda clase de injuria, explotación y crueldad inservible, como la practicada en las vivisecciones u otros experimentos aparentemente científicos pero enteramente innecesarios (Schopenhauer, 2009), ya que, más de una vez, los resultados que se

pretendían obtener con semejantes atrocidades se habían divulgado ya en los libros e investigaciones médicas de su tiempo³.

Todo lo anterior ha llevado a generar además un sin número de reflexiones y normatividades, como el Código de Núremberg⁴, el Informe de Belmont⁵, la Declaración de Helsinki (1964)⁶, El consejo de Organizaciones Internacionales de las Ciencias Médicas (1993)⁷, Buenas Prácticas (2001), Buenas Prácticas Clínicas (2005) (Salvador, Hall y Hernández, 2014), entre otros.

Todas estas declaraciones están llenas de normas que pretendían y pretenden regular la intervención científica, tanto en el ser humano como en los animales. Estos van desde la creación de consentimiento informado, hasta la protección de comunidades vulnerables, como también las consideraciones entre riesgos y beneficios, entre otros. Así, la historia de la ética de la investigación está llena de normas, protocolos y

3 A modo de abre bocas, Schopenhauer señaló con ardor: “Mención especial merece la atrocidad que ha cometido en Núremberg el barón Ernst von Bibra y que [como si lo hubiera hecho bien] él narra al público con una inconcebible ingenuidad en sus investigaciones comparativas sobre el cerebro del hombre y los vertebrados (Mannheim, 1854, pp. 131ss.): ¡Él ha dejado metódicamente morir de hambre a dos caniches! para disponer la investigación totalmente ociosa e inútil ¡sobre si con la muerte por hambre los elementos químicos del cerebro sufren una alteración proporcional! En pro de la ciencia, —[¿No es eso?] ¿Han imaginado siquiera esos señores del escalpelo y el crisol *que son primero hombres y luego químicos?*— ¿Cómo se puede dormir tranquilo cuando se tienen acerrojados inofensivos animales amamantados por su madre para que sufran una torturadora y lenta muerte por hambre? ¿No se estremece uno también en sueños?” (Schopenhauer, § 177, p. 397. *Énfasis añadido*).

4 El Código de Núremberg aclaró varios principios básicos que regulan la realización ética de la investigación. La primera disposición del código dice: «es absolutamente esencial el consentimiento informado voluntario del sujeto humano». Implícito en el concepto de consentimiento informado se encuentran: la capacidad de dar consentimiento, la ausencia de coacción, y la información sobre la naturaleza de la investigación propuesta, especialmente sus riesgos y beneficios potenciales (Salvador, Hall y Hernández, 2014, p. 20).

5 La primera declaración que se convirtió en un marco estándar tanto para la ética de la investigación como para la bioética, en la cual se declararon: el principio de no maleficencia, el principio de beneficencia, el principio de autonomía y el principio de justicia.

6 La Declaración de Helsinki se redactó a causa de fallas encontradas en el código de Núremberg en 1964.

7 Con el propósito de indicar la manera en que se debe interpretar la Declaración de Helsinki en los países en desarrollo, en 1993 el Consejo de Organizaciones Internacionales de las Ciencias Médicas (Council for International Organizations of Medical Science, CIOMS) publicó sus “Pautas éticas internacionales para la investigación biomédica con sujetos humanos” (Pautas-CIOMS). (p. 21).

procedimientos que permiten regular la investigación científica. Estos se han reformulado, se han ampliado y se han adaptado a las necesidades contextuales de cada país o región, y aunque no son suficientes, pues no hay que reducir la responsabilidad de los investigadores al cumplimiento de normas o protocolos, su uso se hace necesario a nivel institucional, como garante, prueba positiva y guía del actuar científico. Su existencia permite la creación de programas de formación y es un cimiento que posibilita el buen actuar del investigador.

En Colombia, Minciencias reconoce la necesidad de la normatividad y de la institucionalidad de la ética de la investigación científica. Sin embargo, hace hincapié en que “la ética en la investigación no es una formalidad, sino una responsabilidad, una cultura” (2015). De ahí la importancia de que la ética de la investigación, como una práctica de responsabilidad, acompañe el diseño, planeación, conceptualización, desarrollo y conclusiones de un proceso investigación.

La ética de la investigación en la perspectiva normativa no es ética de contenido, pues seguir los procedimientos, en algunos casos, no garantiza el obrar responsable. Por ejemplo, hoy se exige que los proyectos de investigación tengan consideraciones sobre el riesgo y el beneficio de la práctica investigativa, sobre el impacto de sus resultados en la vida de las personas y las comunidades. De ahí que en los proyectos de investigación existan mecanismos para realizar el control y seguimiento, tanto en la fase de antecedentes, conceptualización y revisión de estado del arte, en la aplicación de instrumentos con sus respectivos análisis y discusiones y, fundamentalmente, en los hallazgos y conclusiones. Por ende, el investigador debe ser un buen razonador práctico, es decir, que pueda prever de manera responsable los alcances y consecuencias de su práctica investigativa. Para ello se requiere la formación del juicio responsable, pues su práctica está dirigida sobre los cuerpos de los otros y afecta el mundo y las percepciones del mundo en donde se desarrolla la vida de las personas.

Se insistió líneas arriba, en aspectos de la dimensión normativa de la ética de la investigación. Pero no se puede reducir a protocolo, reglamentos, procedimientos administrativos y consentimientos informados, en el sentido de que el cumplimiento de estos no es garantía para el obrar íntegro y ético en la investigación, ya que la responsabilidad del investigador no debe estar relacionada únicamente con la capacidad de seguir reglas. Si bien esto es necesario, no es suficiente, pues la ética de la investigación va más allá de lo meramente formal, en tanto que está sobre la base de un principio fundamental: el bienestar humano. La ética reclama un

amplio sentido de responsabilidad y de reflexión permanente, pues, si no se considera la dimensión práctica —moral— de la ética, esta quedaría a merced de los cambios en las normatividades, a la instrumentalización y a los intereses meramente formales del actuar científicos o, en el peor de los casos, al mercado, a los intereses económicos y políticos de los Estados, las empresas o las organizaciones.

La normatividad muchas veces impide que se vea con claridad la importancia de actuar bien, de la actuación virtuosa. Muchas veces se actúa simplemente por seguir las normas o por evitar algún tipo de castigo frente a la práctica investigativa, con lo cual la responsabilidad real del investigador queda reducida a lo meramente formal. Para la ética en general, este concepto se hace necesario en la medida en que el ser humano en su actuar se enfrenta a cosas que “no siempre son como son, sino que pueden ser también distintas” (Gadamer, 2003, p. 386). Y al enfrentarse con cosas que no siempre son como son, la relación general-particular que hay entre las normas y las situaciones concretas se rompe. Si el investigador no tiene juicio reflexivo y autonomía sobre las situaciones que enfrenta, corre el riesgo de causar daños o hacer que su práctica afecte los intereses o el bienestar de los otros; puede perjudicar incluso sus propios intereses. Además de ello, la autonomía es fundamental para que exista responsabilidad real frente a los objetos y sujetos con los que se relaciona el investigador o los investigadores, ya que la normativa que se pueda aplicar a unos casos o situaciones no sería homologable a otras de similares características. No existe en sentido estricto una universalidad de la investigación. De ahí que, lo que se busca es la formación del carácter moral de investigación, su capacidad de buen juicio, su sentido de la responsabilidad y su imaginación moral como fuentes fundamentales de la actuación ética.

Si los hombres se esfuerzan por las cuestiones morales, es porque hay un ideal de lo que es bueno, justo y noble y, aunque este no esté claro o explícito muchas veces, hace parte de la ética. No puede haber progreso científico sin ideal de felicidad y de justicia, por ello la ética de la investigación es una ética del bienestar y de los límites, porque la experiencia investigativa no puede ser reducida a la objetividad científica. El sujeto y objeto de la investigación son, en muchas investigaciones, un otro que sufre, que siente, que piensa o, en el caso de los ecosistemas, lo otro tiene implicaciones sobre los otros y sus formas de vida. Relacionarse con estos objetos de investigación implica auténticos dilemas éticos. Muchas veces están más allá de las normas y exigen cierto tipo de sensibilidad y racionalidad práctica del investigador hacia ello, de

ahí que el investigador necesita desplazarse de la norma al caso concreto que está enfrentando; la experiencia y la formación juegan un papel importante allí. Así pues, seguramente un investigador experto, no solo en su disciplina, sino también en su actuar ético, tomará una mejor decisión frente a una contingencia o frente a una situación particular. Ahora bien, formar investigadores para que tengan buen juicio y hagan una comprensión ética de los problemas significa propiciar experiencias que permitan tomar decisiones más razonables, sopesadas y justas frente a las contingencias en la investigación científica, lo cual implica que se enseñe a los investigadores a:

no reducir la visión del compromiso ético a lo jurídico, al seguimiento de normas; implica instituir la necesidad de hacer un análisis de riesgo en cada uno de los procesos de investigación que se vayan a llevar a cabo. La ausencia de uso, adherencia y/o consulta de los marcos legales nacionales e internacionales, propios o de disciplinas cercanas, evidencia que no existe conocimiento por parte de la institucionalidad ni de los investigadores sobre estos marcos para la investigación. Es el caso de la apropiación de conocimiento tradicional o el proceso de aproximación a las comunidades vulnerables, indígenas y afrodescendientes, entre otros. Esta ausencia de uso también evidencia que los marcos legales de los que se dispone actualmente en Colombia son débiles, tienen vacíos y no cumplen con su función orientadora a los procesos de investigación, a los comités de ética ni al investigador mismo. (Colciencias, 2015, p. 29).

La racionalidad práctica, como un aspecto básico de la ética del investigador, demanda que la concepción, planeación y los alcances de las acciones en un proceso de investigación sean buenos, es decir, que se ajusten a principios de dignidad, respeto y veracidad. Pues la acción investigativa es una acción moral porque está basada en principios, razones, emociones, hipótesis y supuestos que tiene el investigador sobre el mundo, sea este natural o social. De ahí que cada agente investigador deba asumir la institución de la verdad como aspecto fundamental en la teorización e indagación de los fenómenos, así como el ideal de obrar con justicia y solidaridad.

La estructura de la racionalidad práctica se expresa de la siguiente manera: un individuo cualquiera actúa de modo particular, movido por principios, razones y emociones, teniendo en cuenta todos los aspectos y evaluaciones necesarios para un curso de acción moralmente responsable. De ahí que, quien no orienta su actuación en lo único razonable para

hacer, actúa contrario a la racionalidad práctica, la cual se exige siempre para llevar a cabo aquellas acciones que permitan la consecución de los bienes necesarios para el bienestar humano (Foot, 2001). No obstante, es importante no perder de vista que la acción puede variar dependiendo de los puntos de vista de los individuos, aun cuando sea una acción basada en lo “único razonable para hacer”. Para corregir esto, se requiere establecer algunos criterios o condiciones que determinen aquello que se debe (o debería) hacer: a) que sea lógicamente coherente; b) que tome en cuenta los hechos pertinentes; c) que la decisión considere las razones a favor y en contra; y, d) que se evalúen alternativas, previendo consecuencias (Kekes, 2006). Estos criterios aumentan nuestra posibilidad de éxito y la racionalidad práctica exige su cumplimiento. La paradoja fundamental es pensar que la acción contraria a la racionalidad práctica es irracional y, en consecuencia, las acciones malas son una desviación del obrar sobre la base de principios y razones.

La racionalidad práctica, en tanto aspecto de la actuación morales, es un factor importante en la toma de decisiones que acompañan la práctica del investigador, pues “define los criterios sobre los cuales se orientará la acción moral para la consecución del modo de vida más razonable” (2020). En este sentido, el investigador debe ser un buen razonador práctico para encontrar, desde su capacidad deliberativa, los mejores modos de actuación en un proceso investigativo. Otra característica de la racionalidad práctica implica la facultad de dialogar, de establecer acuerdos entre personas y comunidades diversas, así sea en las formas pequeñas de comprensión y de negociación. Esto quiere decir que distintos tipos de racionalidad pueden alcanzar acuerdos parciales sobre asuntos de negociación, así lo señala Olivé (1999): “los presupuestos de racionalidad son específicos de cada comunidad y sus marcos conceptuales o, en ciertas circunstancias, serán los que se acuerden en el contexto de interacción de comunidades diferentes” (p. 178).

La racionalidad hace referencia a la elección: un agente racional actúa por razones suficientes, sobre la base de las opciones y/o preferencias que generen maximizar el beneficio o utilidad a las personas (Elster, 1996). Es decir, la elección razonada guarda relación entre las razones que impulsan un propósito para la elección y los medios más óptimos que permitan el resultado. De ahí que la racionalidad permita evaluar o filtrar las prioridades, obligaciones, deseos o cursos de acción de una persona para garantizar el cumplimiento planeado. En resumen, la elección racional tiene como finalidad encontrar, sobre el cúmulo de posibilidades, el

mejor medio para los mejores fines deseados. Esto es importante cuando de investigar se trata.

La anterior reflexión enriquece el debate que en Colombia se está adelantando sobre los problemas que trae consigo pensar la ética como algo solamente normativo, a la vez que se piensa la formación de los investigadores como agentes morales que producen un conocimiento que será usado para la toma de decisiones y que tendrá incidencia en la vida de las personas y las comunidades. La formación ética investigativa y la autonomía de los investigadores busca minimizar y controlar el riesgo de caer en una barbarie científica como la sucedida en el régimen Nazi o la ejecutada en el proyecto MK Ultra —por referenciar ejemplos extremos—. No hay que olvidar, sin embargo, que muchos científicos se negaron a actuar a favor de la guerra y a los fines perversos de la Alemania Nazi, incluso antes de que se comenzaran a pensar todos los problemas de la ética de la investigación.

Igualmente, la formación ética busca que la investigación social no se preste para intereses de dominación, explotación y discriminación de personas o comunidades. Seguramente, con una formación ética orientada hacia la autonomía, reflexividad, el buen juicio y la racionalidad práctica, los investigadores de las distintas disciplinas tomarán decisiones que estén más allá del bienestar individual y que no impliquen el daño a los otros o provoquen efectos lesivos en el tiempo. Hoy más que nunca se hace necesaria la formación de investigadores en temas relacionados con la ética en un mundo con serios problemas morales.

La investigación social es ética

Suele suponerse que la ética de la investigación en el campo de las ciencias humanas y sociales no posee los mismos riesgos para sus participantes como sí los tiene para las ciencias naturales o aplicadas. Este supuesto desconoce los efectos negativos y tendenciosos que se pueden dar en la investigación social si no está soportada en principios éticos que orienten a los investigadores y sus equipos de trabajo en su relación con las personas y las comunidades; pues el proceso investigativo influye —dependiendo del impacto y los fines de la investigación— en los valores, las prácticas y los modos de vida de las personas y las comunidades (Ovalle Gómez, 2015).

Dejar de lado —o minimizar— las consideraciones acerca de las implicaciones éticas en la investigación en ciencias humanas y sociales

significa reducir todo el asunto ético al cuerpo natural y biológico, cuestión que en la tradición ética se muestra compleja, ya que omite que acciones como la mentira, la manipulación, el engaño y otras de este estilo, que están más allá de las acciones propiamente físicas, tengan efectos morales sobre los otros. Por otro lado, pensar en que el ser humano solo puede ser afectado físicamente es reducir su condición de humano al cuerpo y omitir su psique, sus percepciones del mundo, sus imaginarios, sus aspiraciones y su idea de él mismo y de los otros. Por ejemplo, los efectos de la investigación en psicología pueden tener consecuencias leves sobre el bienestar de los seres humanos. Así lo señala Constanza Ovalle Gómez (2015) en su artículo *Dimensiones éticas y bioéticas de las investigaciones en ciencias sociales y humanas*, aludiendo al experimento de Milgram realizado en 1961 (publicado en 1963). En este experimento se engañó a los sujetos de investigación haciéndoles creer que aplicaban choques eléctricos que causaban sufrimiento y hasta la muerte a otros. “En este caso, como fue posible observar, no sólo se omitía información, sino que se engañaba a los participantes, lo que les producía, por lo menos durante el experimento, fatiga y episodios de ansiedad” (Ovalle-Gómez, 2015, p. 127). Los efectos sobre el bienestar psicológico de los participantes deben ser seriamente tomados en cuenta, pues la fatiga y los episodios de ansiedad —aunque no sean considerados muchas veces como malestares que afectan al cuerpo— causan severos sufrimientos psicológicos que tienen efectos en la vida de los seres humanos.

Por otro lado, la ética de la investigación no se reduce únicamente al sujeto de investigación, sino que tiene también implicaciones a radios más grandes como comunidades enteras, por ello, Ovalle Gómez (2015) dice que las dimensiones éticas y bioéticas de la investigación científica en ciencias sociales y humanas tienen mínimo tres dimensiones: “(a) integridad científica, (b) responsabilidad con las personas y las poblaciones sujetos de investigación y (c) responsabilidad con la sociedad” (pp. 132-133). Dimensiones que son el reflejo de los efectos de los estudios en las ciencias sociales y humanas.

En cuanto a la responsabilidad con las personas y las poblaciones, hay que decir que esta tiene que ver directamente con el respeto a la vulnerabilidad de las personas en términos de privacidad e información personal, así como en su afectación psicológica, por ejemplo, en casos como los que menciona Ovalle Gómez (2015), en donde se estudian adicciones, conductas psicopáticas, relaciones interpersonales y sociales, vivencias religiosas, ideologías políticas e injusticias (p. 134). Omitir las

consideraciones éticas en estos casos puede implicar graves daños en los sujetos y comunidades de investigación, tales como: revivir el sufrimiento de un duelo, exponer socialmente los traumas de los sujetos de investigación, generar malestares políticos, poner en riesgo la vida del sujeto de investigación, entre otros. De hecho, en muchas ocasiones no se consideran los efectos que tiene sobre las comunidades la presencia de los grupos de investigación y la manera como irrumpen sobre la vida cotidiana de las mismas, en especial las investigaciones de tipo longitudinal o aquellas que hacen las universidades o las organizaciones de manera constante en los barrios, localidades o veredas.

Frente a los alcances de la investigación social se requieren consideraciones morales sobre el principio de responsabilidad en relación con la forma en que, por un lado, se realiza la devolución, los hallazgos y conclusiones del proceso de investigación y, por el otro, el modo en que el trabajo investigativo enriquecerá —si es el caso— la vida de las personas y las comunidades. Pues si solo se investiga por el simple deseo de saber, comprender, interpretar o explicar cómo funciona el mundo social y humano, o por llenar los repositorios de universidades u organizaciones, o por el *rakinquiar* a los investigadores ampliando la producción para la citación, o por los beneficios monetarios que tendrán (en el caso de los docentes investigadores) gracias a artículos, ponencias, o informes que se deriven del proceso investigativo —si bien todo esto es importante y es un aspecto del actual contexto investigativo del país—, quedarán abiertos, no obstante, interrogantes éticos sobre la función de la investigación en la vida de las personas y las comunidades. Quedará la cuestión de si se investiga únicamente por el deseo de conocer o, en contraste, existe una idea de transformación en la investigación social que permita, entre otras cosas, la integración comunitaria, la no exclusión, la democratización de saber y de la vida en comunidad, el denuncia de la inequidad y las injusticias sociales, el empoderamiento de los ciudadanos en su que-hacer social y político.

Son estas características auténticas cuestiones éticas que le corresponden al investigador social. En la actualidad, los estudios en ciencias humanas y sociales han dejado de ser simplemente análisis teórico y han pasado a la preocupación por la praxis y las acciones que pretenden transformar la sociedad, así como Kottow lo afirma:

La inmersión de la ciencia en la realidad social significa que deja de ser autorreferente, para asumir una serie de responsabilidades que son comu-

nes a todas las prácticas sociales: debe rendir cuentas a la sociedad que la sustenta, a la disciplina científica a la cual pretende contribuir, a los seres humanos involucrados en el proceso de investigación, así como a todos aquellos que indirecta o aun lejanamente serán influidos por la actividad científica a realizar. Concretamente, frente a la sociedad y a la ciencia, todo proyecto ha de tener por objetivo generar bienes externos como conocimiento, áreas de aplicabilidad, soluciones a problemas, debiendo comprometerse con el sentido y la función que la ciencia recibe del proyecto social y cultural. (Kottow, 2008, p. 22. Citado en Ovalle Gómez, 2015, p. 133).

Pero en efecto, esto también puede tener otras implicaciones que no son del todo bondadosas. Si la investigación en ciencias humanas y sociales tiene alcances prácticos, es de esperarse también que esta obedezca a fines privados que implican dilemas éticos como el engaño, la manipulación y la explotación de una comunidad o territorio. Todo esto genera la preocupación y la necesidad de pensar más ampliamente los dilemas éticos que encierra la investigación. Es de agregar que, dada la complejidad del entramado social y la cultura, pensar la ética de la investigación allí, abarca una totalidad que va más allá de la abstracción al cuerpo. La ética de la investigación en ciencias humanas y sociales requiere de un amplio sentido reflexivo, de una gran comprensión de las tradiciones y contextos, de un agudo conocimiento sobre las teorías que se utilizan y de una responsabilidad por el presente y el futuro de las comunidades.

La ética de la investigación es un saber práctico interdisciplinar

La ética de la investigación como un saber que orienta la acción del investigador está en permanente diálogo, no solo con las ciencias humanas y sociales, sino con las ciencias técnico-científicas de corte empírico analítico. Pues en todas ellas existe una comprensión o demostración —para el caso de las ciencias naturales— de la vida en sus distintas manifestaciones, de la responsabilidad frente al avance científico y —fundamentalmente— frente a la sociedad y su proyecto de bienestar, democracia y coexistencia; esto desde una perspectiva general de la investigación. Pero desde una perspectiva particular, —relacionada con las ciencias que tienen que ver con la diversidad de la vida— la bioética se ocupa de la reflexión científica sobre los problemas de la vida frente al

desarrollo de la medicina, la biología y las relaciones del hombre con las demás formas de vida. De esta disciplina se desprenden temas de estudio relacionados con la conducta humana, los valores que se deben privilegiar en el desarrollo biotecnológico y en la ingeniería genética, la salud pública y la gestión responsable de la vida en todas sus manifestaciones.

En últimas, ante los nuevos y complejos desafíos del avance científico-técnico, quedan expuestos los valores tradicionales en los que el hombre ha depositado su confianza frente a nuevas formas y modos de entender la vida, todo esto en el marco de una profunda reflexión sobre el lugar de la vida ante los desafíos morales del hombre en la “nueva sociedad del conocimiento”, que ha empezado a interpelar los paradigmas existentes sobre el valor y la finalidad de la vida en general. Con todo ello aparece un nuevo *ethos* vital que debe pensar no solo el destino presente, sino la solidaridad con todas las formas en que se manifiesta la vida y con las generaciones por venir, a las que hay que legarles un mundo que puedan habitar y compartir. La sociedad se encuentra hoy desafiada ante una variedad de temas que exigen reflexión ética responsable, pues, de la manera como se resuelvan en el momento presente, dependerán los significados de la vida buena y la vida valiosa en el futuro

Una parte de la bioética tradicional ha estado referida a las implicaciones morales que puedan tener las intervenciones científicas sobre el cuerpo, tanto de animales humanos como no humanos. Pero, en la actualidad, la bioética ha ampliado sus horizontes al ámbito psicológico, como los traumas que puede generar una intervención, o también a las implicaciones sociales como el manejo de información personal del sujeto de investigación, como también las afirmaciones que se puedan expresar sin un profundo sentido de responsabilidad sobre las personas en un proceso de investigación social. Sin embargo, se está en deuda de pensar en otro tipo de implicaciones sociales y culturales que puedan derivarse de las investigaciones técnicas y científicas, es decir, no se ha pensado en que gran parte de las investigaciones tecnocientíficas surten efectos prácticos en la proyección que una sociedad tiene y en cómo esta se entiende a sí misma.

Con los nuevos discursos de la diferencia, la diversidad y el reconocimiento iniciados en la época de los años ochenta, se hace necesario plantear varias preguntas, por ejemplo: ¿está bien imponer el imaginario científico e intervenir de manera técnica y científica a una comunidad que aún no está occidentalizada? Si bien se piensa en el bienestar objetivo de la comunidad, muchas veces no se piensa en un diálogo intercultural y posiblemente se acaba en la depredación simbólica, la transculturación

o aculturación de comunidades. Esto nos debe alertar sobre la homogeneización que representa un peligro para un ideal democrático y para la pluralidad cultural. Es por ello que en estos casos la ética de la investigación permite una comprensión y un diálogo con aquellas comunidades que tienen un horizonte cultural distinto al occidental, claro está que no siempre, pero sí en los casos donde la investigación técnica y científica y sus intervenciones tienen implicaciones sobre la forma de vida y la forma en la que una comunidad se representa en el mundo.

Por otro lado, hay que preguntarse también: ¿qué tan necesario o qué consecuencias tiene una investigación tecnocientífica para el bienestar de una comunidad? No hay que desconocer que esta tiene unas implicaciones prácticas y que estas tienen unos efectos positivos o negativos sobre la sociedad. Esta relación entre desarrollo científico y sociedad ya ha sido pensada por el modelo socio-constructivista que, según Constanza Ovalle Gómez, “plantea la cuestión social en el centro mismo de toda investigación y desarrollo tecnocientífico y, por consiguiente, motiva un auge de la investigación en las áreas de las Ciencias Sociales y Humanas” (2012, p. 129). Por ello, se deben poner varias cosas en consideración, si la investigación que se adelanta tiene fines económicos detrás y, si los tiene, qué efectos pueden tener dichos fines y qué tan beneficiosos son para una sociedad o determinada comunidad.

Por otro lado, se puede hablar también de las implicaciones que puede tener el manejo retórico en ética de la investigación, como la coerción social y la manipulación para conseguir la aprobación de un sujeto o una comunidad investigada a un proceso de investigación, tal y como se afirma en el artículo *Tensiones retóricas y semánticas en ética de la investigación*, de Miguel Kottow (2007), quien señala que:

Toda investigación, sobre todo si es clínica, es decir, realizada con pacientes, tiene algún grado de manipulación de la voluntad de los participantes, yendo desde la persuasión racional, que es el intencionado uso de la razón para llevar a otra persona a aceptar lo que se le sugiere, hasta la coerción que usa amenazas de daños indeseados y severos para lograr la obediencia de otra persona. En presencia de una importante desigualdad de poder, la coerción se puede hacer sentir sin que medie una amenaza explícita, no por eso siendo moralmente aceptable. (p. 5).

Es por ello que se hace necesario poner en el centro el diálogo entre las ciencias sociales, las tecnologías y las ciencias naturales, ya que las investigaciones técnicas y científicas tienen influencias e intereses de

tipo social. Desconocer esto puede llevar a incurrir en grandes dilemas éticos que no siempre se muestran a la luz de las intervenciones técnicas y científicas tradicionales.

Conclusiones

Los nuevos acercamientos de la ciencia como una institución social que tiene efectos sobre el imaginario de los individuos y sus comunidades, han llevado a pensar el tema de la naturalización y normalización en la investigación en ciencias humanas y sociales como un problema ético de la mayor importancia para nuestro tiempo. Según Vain (2011), citando a J. Bernald, “la ciencia implica una responsabilidad social al ser una actividad humana y una forma de producción” (p. 15). Así dicho, la ciencia tiene efectos sobre la manera en la que los seres humanos y las sociedades definen su realidad y dan sentido de verdad a las cosas, los objetos, los hechos y construcciones simbólicas a la vez que influye en la organización y gestión de su ideal de desarrollo, convivencia y vida buena. En efecto, esto constituye un problema ético que debe ser considerado en la investigación. Pues lo que está en juego es la manera como el conocimiento que se produce de la investigación en ciencias humanas y sociales transforma la vida de las personas, sus grupos, sus rasgos identitarios, sus concepciones del mundo. En últimas, saber si la forma de abordar los problemas de lo humano y lo social son fieles a los principios de verdad, coherencia y, a un profundo sentido de responsabilidad frente a los otros, sus mundos simbólicos.

Algunos de los problemas de la ética de investigación existen a causa de que gran parte de la tradición científica tradicional de las ciencias naturales fue acogida por las ciencias sociales de la primera mitad del siglo XX, que vieron en el modelo de estas una forma de abordar —conceptual y metodológicamente— los problemas humanos y sociales. De allí nació la idea de una naturaleza social y humana que podía ser asequible a las ciencias sociales y esta característica sobre lo natural ha surtido efectos, como por ejemplo los de la segregación o la dogmatización, que han llevado a tomar posturas radicales frente a ciertas formas de pensamiento y acción de los seres humanos en sociedad. Muchos de estos casos tienen que ver con tomar algo convencional como algo natural, y es que según Pablo Vain (2011) la gran mayoría de los antropólogos sitúan la condición humana en la transformación de lo natural y en la creación de la cultura y no en la naturaleza misma (Vain, 2011). Así también la ciencia, como creación humana, se ha situado actualmente en el plano de lo convencional.

Cuestiones de género como naturalizar a través de un estudio científico sobre la sexualidad en los seres humanos o también cuestiones de naturalizar la inteligencia en cierto tipo de raza o comunidad, son algunos de los casos que pueden presentar problemas éticos en la investigación. Un ejemplo de ello es el dado por Eduardo Galeano, citado por Pablo Vain:

Hace un siglo, Alfred Binet inventó en París el primer test de coeficiente intelectual con el sano propósito de identificar a los niños que necesitaban más ayuda de los maestros en las escuelas. El inventor fue el primero en advertir que este instrumento no servía para medir la inteligencia, que no puede ser medida y que no debía ser usado para descalificar a nadie. Pero en 1913 las autoridades norteamericanas impusieron el test de Binet en las puertas de NY, bien cerquita de la Estatua de la Libertad, a los recién llegados inmigrantes judíos, húngaros, italianos y rusos y de esa manera comprobaron que 8 de cada 10 inmigrantes tenían mente infantil. Tres años después, las autoridades bolivianas lo aplicaron en las escuelas públicas de Potosí, 8 de cada 10 niños eran anormales. Y desde entonces hasta nuestros días, el desprecio racial y social continuó invocando el valor científico de las mediciones del coeficiente intelectual que tratan a las personas como si fueran números. En 1994, el libro *The Bell Curve* tuvo espectacular éxito de ventas en EE.UU. La obra, escrita por dos profesores universitarios, proclamaba sin pelos en la lengua lo que muchos no se atreven a decir o dicen en voz baja: los negros y los pobres tienen un coeficiente intelectual inevitablemente menor que los blancos y los ricos, por herencia genética, y por lo tanto se echa agua al mar cuando se dilapidan dineros en su educación y asistencia social. Los pobres y sobre todo los pobres de piel negra, son burros y no son burros porque sean pobres sino que son pobres porque son burros. (Galeano, citado por Vain, 1998, p. 56).

El anterior caso manifiesta claramente cómo el uso de una técnica científica para medir el coeficiente intelectual de las personas, con fines educativos inicialmente loables, es utilizado para naturalizar la inteligencia de un sector social, aislarlo y justificar cierta superioridad sobre este. Estos casos hacen que se tenga un análisis cuidadoso del lenguaje en lo que respecta a las investigaciones sociales y científicas tradicionales, ya que, asimismo pueden justificar acciones con todo tipo de violencias. Tanto las ciencias sociales como naturales deben pensar bien el uso del lenguaje, deben ser reflexivas y ver el alcance de sus afirmaciones en términos sociales.

Referencias

- Aragón, F. (s.f.). *Dilemas éticos de la investigación clínica*. http://www.sld.onsiguiias/pdf/uvscirured/dilemas_eticos_de_la_investigacion_clinica.pdf
- Cortina, A. (1994). *Hasta un pueblo de demonios: ética pública y sociedad*. Taurus.
- Cuadros, R. (2015). Ética y formación de investigadores: o la importancia de la sabiduría práctica. En Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación (Colciencias), *Diálogos Nacionales sobre Ética de la Investigación: Memorias 2013-2014* (pp. 171-181). Colciencias. Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación (Colciencias). (2015). *Diálogos Nacionales sobre Ética de la Investigación: Memorias 2013-2014*. Colciencias.
- Elster, J. (1996). *Tuercas y tornillos. Una introducción a los conceptos básicos de las ciencias sociales*. Barcelona: Gedisa.
- Espinosa, V. (2015). *Formación ética. Educación para la paz y desarrollo moral*. Editorial Aula de Humanidades.
- Espinosa, V. (2017). *Enseñar ética 10. Problemas de la ética*. Instituto Nacional de Investigación e Innovación Social.
- Espinosa, V. (2018). *Enseñar ética 11. Problemas de la ética aplicada*. Instituto Nacional de Investigación e Innovación Social.
- Foot, P. (2001). *Natural Goodness*. Calrendon press.
- Gadamer, H. (2003). *Verdad y método II*. Sígueme.
- Kekes, J. (2006). *Las raíces del mal* (J. Sierra, trad.). Editorial Ateneo.
- Kottow, M. (2007). Tensiones retóricas y semánticas en ética de la investigación. *Cad. Saúde Pública*, 23(10), 2396-2402. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-311X2007001000014>
- MINCIENCIAS. Duque D. (2015) *Diálogos Nacionales sobre Ética de la Investigación: Memorias 2013-2014*. Bogotá: Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación.
- Olivé, L. (1999): *Multiculturalismo y Pluralismo*, México DF, Paidós.
- Olivé, L., y Pérez, R. (2011). *Temas de ética y epistemología de la ciencia, diálogos entre un filósofo y un científico*. FCE.
- Ovalle-Gómez, C. (2015). Dimensiones éticas y bioéticas de las investigaciones en ciencias sociales y humanas. En Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación (Colciencias) (pp. 125-143), *Diálogos Nacionales sobre Ética de la Investigación*. Colciencias.

- Rey, E. y Espinosa, V. (2020). Racionalidad práctica y enseñanza de la ética. Bogotá D.C., Colombia: Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Salvador, A., Hall, R. y Hernández, A. (2014). *Ética de la investigación científica*. Universidad Autónoma de Querétaro.
- Sandel, M. (2011). *Justicia. ¿Hacemos lo que debemos?* Debate.
- Schopenhauer, A. (2009). *Sobre la Religión. Parerga y paralipómena II* (P. López de Santa María, Trad.). Trotta.
- Vain, P. (2011). La ética de la investigación educativa y el riesgo del uso de la ciencia como naturalización de lo social. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(2), 14-23. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3931153.pdf>
- Kottow, M. (2007). Tensiones retóricas y semánticas en ética de la investigación [online]. *Cad. Saúde Pública*, 23(10), 2396-2402. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-311X2007001000014>
- Linde, A. (2009). Ética y derechos ante los retos de la técnica y la ciencia. *Episteme*, 29(2), 1-18. <http://www.scielo.org.ve/pdf/epi/v29n2/art01.pdf>
- Olivé, L., y Pérez R. (2011). *Temas de ética y epistemología de la ciencia, diálogos entre un filósofo y un científico*. FCE.
- Ovalle-Gómez, C. (2015). Dimensiones éticas y bioéticas de las investigaciones en Ciencias Sociales y Humanas. En *Diálogos Nacionales sobre Ética de la Investigación*. Colciencias.
- Rovaletti, M. (2006). La evaluación ética en las ciencias humanas y/o sociales. La investigación científica: entre la libertad y la responsabilidad. *Acta bioethica*, 12(2), 243-250. <https://dx.doi.org/10.4067/S1726-569X2006000200013>
- Salvador, A., Hall, R., y Hernández, A. (2014). *Ética de la investigación científica*. Universidad Autónoma de Querétaro.
- Sandel, M. (2011). *Justicia. ¿Hacemos lo que debemos?* Debate.
- Sañudo, L. (2006). *La investigación educativa y su componente ético*. Universidad Santo Tomás.
- Schopenhauer, A. (2009). *Sobre la Religión. Parerga y paralipómena II* (Pilar López de Santa María. trad.). Trotta.
- Vain, P. (2011). La ética de la investigación educativa y el riesgo del uso de la ciencia como naturalización de lo social. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(2), 14-23. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3931153.pdf>
- Zavala, S, & Alfaro-Mantilla, J. (2011). Ética e investigación. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Publica*, 28(4), 664-669.

CAPÍTULO 5.

Ethos, praxis, universitas. Aportes para una interpretación de la misión humanística de la Universidad

John Larry Rojas Castillo¹

Para Jaime Hoyos-Vásquez, SJ, un gran maestro universitario

Resumen

Este texto tiene como objetivo investigar la relación entre maestros y discípulos, fundamentada en el amor al saber, que suscita los rasgos sustantivos de la comunidad universitaria en la práctica académica, humanística y ético política. Primero, se aborda el origen de esta relación como práctica de búsqueda de la sabiduría en las escuelas griegas presocráticas y clásicas. Luego se presenta el nacimiento histórico de la universidad occidental en el medioevo como comunidad, gremio e institución social que

hereda características de las escuelas antiguas. A partir de este estudio, se pretende aclarar cómo el quehacer reflexivo, crítico y humanístico propio de las ciencias humanas y sociales en general, y de la filosofía en particular, pueden iluminar la práctica y el sentido de la institución universitaria actual en sus funciones sustantivas de la docencia, la investigación y la proyección social.

Palabras clave: Filosofía de la Educación, Universidad, Universitología.

¹ Licenciado en Filosofía, Magister en Filosofía y doctorando en Filosofía. Profesor de los Departamentos de Filosofía de Uniminuto y de la Universidad Javeriana en Bogotá. Ha publicado distintos capítulos de libros y artículos de investigación sobre los temas de la Ética y la Filosofía Política clásica en relación con el Desplazamiento Forzado en Colombia, la Filosofía de la Educación y la Filosofía de las Víctimas.

Abstract

This text aims to investigate the relationship between teachers and disciples, based on the love of knowledge, which raises the substantive features of the university community in academic, humanistic and ethical-political practice. First, the origin of this relationship as a practice of seeking wisdom in the pre-Socratic and classical Greek schools is addressed. Then the historical birth of the Western university in the Middle Ages is presented as a community, guild and social institution that inherits

characteristics of the ancient schools. From this study, it is intended to clarify how the reflective, critical and humanistic work of the human and social sciences in general, and of philosophy in particular, can illuminate the practice and meaning of the current university institution in its substantive functions. of teaching, research and social projection.

Keywords: Philosophy of Education, University, Universitology.

¿Cómo citar este libro?/How to cite this book?

APA

Rojas, J.. (2023). Ethos, praxis, universitas. Aportes para una interpretación de la misión humanística de la Universidad. En: Castañeda, J. (ed.). *Pensar lo humano y lo social: re-flexiones desde la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de UNIMINUTO*. (pps. 128-157). Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. DOI:<https://doi.org/10.26620/uniminuto/978-958-763-691-8>

Chicago

Rojas, John. "Ethos, praxis, universitas. Aportes para una interpretación de la misión humanística de la Universidad". En: Castañeda José, ed. *Pensar lo humano y lo social: re-flexiones desde la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de UNIMINUTO*. Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, 2023. DOI:<https://doi.org/10.26620/uniminuto/978-958-763-691-8>

MLA

Rojas, John. "Ethos, praxis, universitas. Aportes para una interpretación de la misión humanística de la Universidad". En: J., Castañeda, ed. *Pensar lo humano y lo social: re-flexiones desde la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de UNIMINUTO*. Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, 2023, pp. 128-157. DOI:<https://doi.org/10.26620/uniminuto/978-958-763-691-8>

La pregunta por el origen de la Universidad y la praxis universitaria

La pregunta por la misión de la Universidad es importante en el contexto contemporáneo, no solo desde la perspectiva de las demandas laborales y sociales actuales planteadas a esta institución por el mercado, sino también desde otros sectores que reclaman a esta institución cumplir su misión formativa y humanizadora. De este modo, la actual vida universitaria se teje entre las tensiones propias de una visión económica, mercantil e industrial que concibe la educación como una pieza del sistema de producción, oferta y demanda económica global, que exige a las universidades profesionales hábiles y competentes para la ejecución de funciones y tareas orientadas a fines productivos y, por otra parte, una tendencia que reclama una misión más importante que a primera vista improductiva, en tanto educadora de personas auténticas, cultural y éticamente formadas, autoconscientes y por ello capaces de ejercer una ciudadanía comprometida y capaz de aportar en la construcción del proyecto nacional (Rodríguez, Silva y Maldonado, 2019).

En este contexto, es claro que la Universidad es una institución históricamente determinada por su tiempo, por lo cual no pueden evadir su responsabilidad actual con el desarrollo material y económico de la sociedad, que implica ofrecer servicios de formación profesional; sin embargo, suponemos que esta dimensión profesionalizante no agota la misión universitaria en su esencia humanística. Si bien la Universidad tiene la urgencia de formar profesionales competentes, también tiene el objetivo de cultivar espíritus autónomos, críticos, autoconscientes, capaces de tomar éticamente decisiones y de concebirse como sujetos dignos y ciudadanos activos en la construcción de lo público (Constitución Política de Colombia, 1991, artículo 67).

Por todo lo anterior, este texto no desconoce la tarea de la Universidad contemporánea en tanto lugar para la investigación y el desarrollo técnico científico, para la capacitación y aprendizaje productivo, sino que quiere resaltar que la Universidad es, en su origen y desde su nacimiento histórico, un lugar para la búsqueda de la verdad y el cultivo de la libertad. Tal y como lo señala Alfonso Borrero (2008) en su ya clásica obra sobre la Universidad, se trata no solo de una educación superior, haciendo referencia al nivel de especialización, complejidad y exigencia técnico-científica del saber que ella cultiva, sino también “superior” en tanto que en ella se desarrollan las prácticas más elevadas de investigación y

los más nobles y dignos saberes, por lo cual ella misma es espacio para una forma de vida que ejercita y educa en “lo superior”.

Esta reflexión en torno a la Universidad exige un acercamiento a su esencia desde la perspectiva social y política; de esta forma, en una época en la que se cuestiona profundamente a las entidades políticas y sociales es importante acercarnos a esta institución como formadora en y para lo superior, esto es, en y para la libertad y la dignidad humanas. Para hacerlo, como se ha dicho, se debe asumir a la institución universitaria desde una perspectiva histórica y material, es decir, sujeta a distintas tensiones y exigencias de diversos poderes y fuerzas sociales; pese a ello la universidad sigue siendo un lugar en el que se cultiva un espíritu de libertad, tanto para el desenvolvimiento de proyectos de vida sociales alrededor de diversos intereses particulares, el amor por la sabiduría, así como por el cultivo de utopías políticas emancipatorias.

En este sentido es importante reformular la pregunta por el sentido y la naturaleza de la universidad en nuestro tiempo y contexto, pues la educación aparece como esencial tanto en el desarrollo económico del país como en la construcción de relaciones sociales y políticas abiertas a una convivencia plural, tolerante y abierta a la legítima búsqueda individual por formas de vida libres y felices.

Dado el carácter reflexivo de este texto, en un primer momento se planteará el problema del origen de la relación entre maestros y discípulos desde la tradición filosófica presocrática, lo cual permite iluminar no solo los antecedentes antiguos de las escuelas y universidades medievales, sino también comprender la naturaleza, sentido y misión de la educación en general y de la institución universitaria en particular.²

2 La tradición occidental señala a Grecia como el lugar en el que se fundamenta la educación en tanto Paideia (Jaeger, 1990), con base en ello suponemos que el origen de las prácticas educativas y de investigación están ya presentes en los autores presocráticos, de lo cual dan testimonio distintas fuentes. Por ello, entre los criterios usuales de clasificación de los fragmentos de los presocráticos aparece la caracterización de la imagen social del sabio, lo cual implica la relación con un maestro, su lugar de origen, sus viajes, entre otras influencias vitales. A este tenor, los Pitagóricos se caracterizan como “Escuela” en tanto reflejan la referencia a un maestro común, así como la construcción de un ethos comunitario fundado en rituales, doctrinas, prácticas educativas y supuestos que configuran una visión de sabiduría común a lo largo del tiempo (Kirk et al., 1983).

1. El origen griego de la Escuela como comunidad de maestros y discípulos.

a. La cuestión por el origen de la praxis escolar

La pregunta por el origen suele siempre asociarse a una datación historiográfica, y ello es en principio cierto en tanto que un ser viviente o institución social o política poseen una fecha puntual de nacimiento. Las universidades no son la excepción a esta regla, pues estas instituciones aparecen en un momento concreto de la historia de Occidente, específicamente en el siglo XII y es posible precisar las circunstancias de su nacimiento, describir los estudios que en ellas se realizaban, como presentar el rol de sus miembros y la misión que cumplían en las sociedades en las que aparecieron³.

Sin embargo, la pregunta por el origen de una entidad no se agota en la identificación de la fecha de su fundación y en las condiciones históricas o materiales de su aparición, ello porque preguntar por el origen busca comprender los rasgos esenciales, las características que dan identidad, realidad y sentido a una institución social. En este orden de ideas, el origen señala una experiencia vivida por una comunidad humana en un proceso histórico, esto es, una serie de acontecimientos, prácticas, rituales y creencias profundamente significativas que definen una comunidad humana y que envuelven creencias, prácticas, emociones, normas, supuestos que, en una amalgama espiritual, configuran el carácter y forma de ser de una institución humana. A toda esta mixtura de ingredientes socioculturales la llamaban los griegos *nomos* (ley o costumbre) y Hegel, en el siglo XIX, la llamó eticidad (*sittlichkeit*)⁴.

3 Sobre el origen, naturaleza y características de la Universidad en tanto institución histórica, es fundamental el estudio de Alfonso Borrero (2008), de obligado estudio en este tipo de investigaciones. En este escrito se referencia esta obra citando cada tomo en números romanos, a lo cual sigue el número de página.

4 El concepto de eticidad (*sittlichkeit*) en Hegel recupera la noción clásica de *nomos* griego e incorpora el principio de la libertad subjetiva cultivada por el cristianismo, formulada filosóficamente en la Edad Moderna por Descartes, y radicalizada en la experiencia espiritual de la reforma (Hegel, 2005, §485). La eticidad es la categoría central del espíritu objetivo según Hegel y es base para la explicación de las instituciones históricas que realizan la libertad, estas son la familia, la sociedad civil y el Estado. Este texto supone a la Universidad como corporación de la sociedad civil en relación fronteriza entre vida social y política, asunto especializado en el autor alemán y que supone una investigación extensa y ajena a los fines específicos de este trabajo.

En este orden de ideas, la investigación sobre el origen de la Universidad implica ir al fondo de su praxis en tanto comunidad universitaria, lo cual le da valor, pertinencia, sentido y le otorga reconocimiento social. Preguntar por el origen de la Universidad es ir al fondo de aquello que la hace “*esto y no otra cosa*”, que le da identidad y nombre a este cuerpo social. Igualmente, asumimos como hipótesis central que uno de los rasgos que define la esencia de la Universidad está en ser comunidad, cuya práctica tiene como fin la búsqueda de la sabiduría.

Tal y como lo señala Etienne Gilson (1976), el origen de la Universidad debe establecerse a partir de la generación de los grupos de discípulos y maestros que se reunían para estudiar e investigar juntos, lo cual aconteció específicamente en París en el siglo XII. Las universidades (*universitas*), en coherencia con lo dicho, no aparecen como “lugares” o edificios, sino como “el conjunto de personas, maestros y discípulos, que participan en la enseñanza que se da en esa ciudad” (Gilson, 1976, p. 356).

De este modo, el vínculo que define a los diversos miembros de la Universidad es la praxis que les permite realizar sus deseos particulares al tiempo que aportan a otros. Por ello, son las prácticas concretas y el *ethos* de una corporación social los que marcan efectivamente a la institución universitaria en tanto comunidad de maestros y discípulos unidos por el interés común por su bienestar, por un amor común por la sabiduría, la cual se busca en libertad.

En el desarrollo de este escrito debemos entonces caracterizar los rasgos y prácticas universitarias haciendo referencia a diversos autores y problemas, propios a distintos momentos históricos, esto con el fin de reflexionar sobre algunos de los rasgos esenciales de la praxis y el ethos universitario. De esta forma, la pregunta por el origen de la Universidad supone la reflexión sobre las prácticas universitarias, esto es, por aquellos rasgos sustanciales que identifican a la comunidad y que, más allá de sus condiciones materiales, cualifican a una comunidad como universitaria (Borrero, 2008).

b. La sabiduría y la escuela antigua

Como hemos dicho, si bien la aparición de las universidades en la historia occidental tiene un momento específico, sus fuentes están íntimamente ligadas con las prácticas propias de lo que llamamos «escuela» o «academia» y que se remontan en sus orígenes a las tradiciones filosóficas presocráticas griegas que comenzaron a emerger a partir del siglo

VII a. de C. Aunque las primeras universidades en la Europa medieval aparecieron en el siglo XII, estas heredan una serie de creencias, prácticas y costumbres que poseen un origen greco-latino y que tienen importantes manifestaciones en distintas escuelas a lo largo de la tradición occidental. Dado que en este escrito nos preguntamos por el origen o esencia de la Universidad, este texto no se enfoca en un recuento detallado y pormenorizado de las escuelas medievales, sino en la esencia de la práctica universitaria en tanto búsqueda de la sabiduría, cuyos rasgos fundamentales ya aparecen en el mundo griego. Por ello, en un primer momento este escrito se detiene en algunos rasgos que son propios de las escuelas filosóficas griegas y sus prácticas en tanto comunidades que tienen por tarea la búsqueda de la sabiduría.

En la Grecia antigua, la búsqueda filosófica de la sabiduría aparece en el ambiente espiritual de la Polis, el cual se caracteriza por la pérdida de la influencia de la religión como principio determinante y organizador de la vida social, la influencia comercial de diversas culturas sobre la Polis, así como el desarrollo de constituciones políticas que aseguraban los principios ciudadanos de igualdad ante la ley (*isonomía*) e igualdad de palabra (*isegoría*), elementos centrales en el desarrollo de la democracia (Vernant, 2011). De esta manera, y tal como lo señala Vernant (2011), decae una sociedad centrada en el palacio y aparece una vida política que gravita en torno al ágora.

En esta época de la historia griega, el palacio ya no estructura ni organiza el orden social, pues deja de ser centro del orden vital y aparecen ciudades Estado regidas por constituciones que protegen a los ciudadanos de la arbitrariedad de los gobernantes despóticos, pues el *nomos* aparece como principio (*arkhé*) político que hace posible que los ciudadanos puedan dedicarse a una vida de libertad (*autarquía*). El ágora es el lugar en el que la razón se hace principio de acción pública y la palabra es el instrumento de la nueva forma de participación pública, en la cual el ciudadano busca pedir y dar razones, cuestiona e investiga con otros las mejores formas de decidir y actuar, buscando servirse de explicaciones cada vez más razonadas (Kirk et al., 1983).

En este contexto los filósofos de la naturaleza (*physis*), como los llamó Aristóteles (1982) comienzan a observar, admirar e indagar los hechos persiguiendo en ellos, principios (*ἀρχαίς*) materiales y predicciones de hechos futuros. Esta tarea de explicar el sustrato primigenio del que se originan los entes y las leyes que determinan su movimiento natural apareció estrechamente unida a la matemática y la geometría y buscaba

hacer predicciones observacionales sin apelar a explicaciones mitológicas (Aristóteles, 1982; Kirk et al., 1983)⁵.

De esta manera, el contexto político de las polis es el lugar concreto de aparición de la investigación científica y filosófica en distintas escuelas dedicadas a buscar una explicación del orden del cosmos y una forma de vida práctica (*ἡθως*) en búsqueda de la sabiduría práctica. De esta manera, las escuelas antiguas pueden ser estudiadas desde la perspectiva especulativa o desde la práctica, pues los primeros sabios griegos perseguían tanto la verdad del mundo físico, como la sabiduría práctica o moral.

De esta manera, los fragmentos conservados de los filósofos antiguos atestiguan la importancia de la escuela y del maestro, a tal punto que dedicarse a filosofar no era solo una ocupación ocasional, sino que implicaba seguir a un maestro, escuchar sus lecciones y convivir con otros discípulos de acuerdo con ciertos principios de sabiduría (Laercio, 2007). A este tenor, la búsqueda de la verdad no se limita a una investigación teórica, sino que se amplía a una convivencia cotidiana que permite a maestros y discípulos persistir en una serie de actividades que permiten asumir las preguntas centrales de la vida humana como cuestiones unidas a la búsqueda de la verdad. De esta forma, los problemas sobre la felicidad, la virtud, la valentía ante la muerte, la naturaleza del alma y su inmortalidad no son de menor importancia en la investigación científica antigua, pues la sabiduría de los principios del cosmos siempre es hermana de la pregunta por la vida práctica en el mundo antiguo. Precisamente por ello, las escuelas de sabiduría griega como la pitagórica, la Academia o el Liceo, por ejemplo, se extienden más allá de la existencia histórica del maestro fundador, pues en ella se señala un *ethos*, una *forma de vida* o de práctica escolar como camino de búsqueda de la sabiduría.

Por ejemplo, los fragmentos que se conservan de los primeros filósofos indican distintas escuelas de investigadores de la naturaleza, como los milesios, pitagóricos, eléatas, entre otros, quienes tuvieron una relación de maestría, discipulado y «amistad» (*philia*) que definió su visión (*theorein*) de la naturaleza (*physis*), la manera como comprendían el conocimiento, los dioses, el tipo y forma de la observación de los hechos y

5 Si bien los estudios contemporáneos de la filosofía antigua señalan cercanía y hasta continuidad en los temas, argumentos y búsqueda de principios entre el pensamiento mítico y la filosofía presocrática, sí es claro el cambio impulsado por la vida libre de la polis, en la cual la explicación racional y la búsqueda de la sabiduría aparecen abandonando la dependencia del mito y su contexto religioso (Kirk et al., 1983, p. 99).

la vida asumida en búsqueda de la sabiduría (Kirk et al., 1983)⁶. Tal vez en esta época de la historia, más que en ninguna otra, la relación entre filosofía, amistad y sabiduría práctica aparece de manera más cercana y coherente, pues la forma de vida teórica, de carácter comunitario, está entrelazada con la doctrina científica y filosófica.

Precisamente por ello, en la antigüedad no es distinguible la imagen virtuosa y la enseñanza del filósofo, en tanto maestro, de la escuela filosófica que cultiva a través de su investigación. La búsqueda libre de la verdad en una época específica de la historia griega da como resultado el desarrollo de una vida dedicada a la teoría, de un modo de vida filosófico y científico guiado por la búsqueda de la verdad en una comunidad entre maestros y discípulos. Se trata de una indagación crítica de lo «universal», lo cual permite al sabio ocuparse de todas las distintas formas de conocimiento.

Precisamente por ello, uno de los significados del término universidad (*universitas*) es unidad de todos los saberes o disciplinas que convocan a su comunidad a la búsqueda de una explicación última, primigenia y universal de todos los seres naturales, de su orden racional (*logos*) y, por ello, de la humanidad. Se trata de universidades no solo porque agrupen todas las disciplinas y saberes científicos, sino porque la cualidad que define su saber propio es el más universal, el saber más elevado, noble y digno de ser sabido (Aristóteles, 1982).

c. El sabio y su praxis

En la caracterización que hace Aristóteles de la sabiduría en los primeros capítulos del primer libro de su *Metafísica*, el autor señala los rasgos propios de los distintos géneros del conocimiento a partir del “*deseo natural de saber*” que todo hombre posee (1982). Por este camino, el saber se eleva por distintos tipos de conocimiento, desde la simple sensación (*aisthesis*), pasando por la experiencia (*empíria*), la técnica (*techné*), la ciencia (*episteme*), hasta llegar a la sabiduría (*sophía*), en tanto

6 Los distintos estudiosos y comentaristas contemporáneos señalan la importancia de la vida compartida con sus maestros, las actividades prácticas, las anécdotas y frases o enseñanzas atribuidas a los sabios y filósofos presocráticos como claves en la comprensión de su pensamiento, actividad científica y actitud filosófica; ejemplo de ello es la obra de Diógenes Laercio, en la cual la doctrina filosófica de los pensadores se acompaña con su carácter, enseñanzas y anécdotas (Laercio, 2007).

experiencia de contemplación simple y directa de los primeros principios y causas universales de la realidad (Aristóteles, 1982).

Sin entrar a una exposición detallada de cada uno de estos géneros de conocimiento, es importante señalar que la cualidad que eleva y dignifica cada nivel de conocimiento respecto a los otros, haciéndolos más cercanos a la sabiduría, es el saber de las causas y principios universales y el sentido y finalidad de los mismos. De esta forma, sensación está unida a la intuición directa del objeto, y su saber, aunque legítimo a su manera, solo señala *el qué*, esto es, el dato simple y directo ofrecido por los sentidos; sin embargo, cada uno de los géneros de saber posteriores es reconocido como más sabio porque ofrece una exposición de las *causas*, por ello el saber se considera más elevado en tanto más universal, más teórico y escible (Aristóteles, 1982). De esta manera, si bien es claro que la experiencia, por ejemplo, implica un saber más general, este saber posee un sentido práctico y particular, pero no teórico y universal; precisamente por ello, el autor señala que aunque la curación de una enfermedad —como la gripe de Sócrates o Calias— puede ser fruto del saber del experto, este conocimiento es fruto de cierta generalización a partir de varios casos individuales; se trata de un conocimiento que logra un objetivo práctico, pero que desconoce las causas de la salud, en un sentido teórico o universal. Por ello, el saber que concibe la causa por la cual se curan solo es accesible a quien posee el arte (*ars*) o técnica médica, pues se trata de un conocimiento de las causas en un grado más universal, pues no sabe solamente que una determinada medicina cura, sino que sabe “por qué cura” (Aristóteles, 1982). A su vez, quien posee un saber más elevado, como el científico, posee un saber más universal y más lejano de los casos particulares. De esta manera, a decir del filósofo, se considera más sabio a quien es capaz de ofrecer explicaciones a partir de causas universales, aunque en la práctica sea más eficiente y pertinente un saber experto en la solución de un problema individual⁷. Esto quiere decir que el saber superior, la ciencia o la sabiduría, suponen a los

7 Un ejemplo para explicar el carácter práctico de la experiencia frente a la sabiduría está en la eficacia y capacidad de un experto frente a la de un científico en la solución de un problema concreto, como cambiar la llanta de un automóvil, en cuyo caso el experto es mucho más competente en la solución del problema, aunque jamás se consideraría a este último más sabio. De esta manera, señala el autor, se considera más sabio al que pueda explicar el por qué o la causa universal, ello pese a que no sea su saber inmediatamente práctico o eficiente en la solución de un problema (Hoyos, 1991).

anteriores, pero su dignidad y universalidad los hace menos útiles en el sentido práctico.

Tal y como se ha mencionado y como lo señalan distintos comentaristas, los dos primeros capítulos del primer libro de la *Metafísica* revelan un camino mostrativo de la sabiduría, primero a partir de la caracterización de la sabiduría desde los distintos tipos de saber y luego a partir de la imagen del sabio y de su saber. Se trata de un discurso “mostrativo”, no “demostrativo” en tanto que la filosofía primera es un saber de una dignidad, universalidad y rigor tal que no es demostrable, sino que más bien se debe “hacer patente” o “mostrar” su importancia, dignidad y necesidad (Hoyos, 1991). Por ello, tal y como ya se ha dicho, la primera línea de la *Metafísica*, que evidencia al deseo de saber como rasgo fundamental de lo humano, es la clave de interpretación de todo este pasaje de la obra y revela la naturaleza de la sabiduría: su sentido no es su eficacia práctica, sino su intelección de los principios y causas en su sentido más originario y libre, pues solo se busca por deseo de saber, como fruto de una práctica de búsqueda de la verdad. Por ello, no se trata de una práctica interesada, que tiene por fin un objeto o un producto externo (técnica), sino que se trata de una actividad que se tiene a ella misma como fin (*praxis*), que es libre, y no depende de un objetivo, fin o producto diferente de la actividad misma (Aristóteles, 1982)⁸.

Buscar la sabiduría es una acción interior que se enriquece de la duda, la crítica, el asombro y el amor por la verdad; esta búsqueda no se queda en la producción de objetos o en la elaboración de una determinada forma de ciencia o técnica útil, ella misma se atiene a sus principios, los cuales resultan ser los objetivos últimos de lo humano que, por tanto, otorgan a quien los investiga, libertad y dignidad en la praxis de su investigación. Precisamente por ello se trata de una forma excelente de saber y de vida humana que comprende arquitectónicamente los otros niveles de conocimiento, saber y hacer (Aristóteles, 1982). Por ello el hombre sabio es libre en su praxis de indagación, en el ejercicio mismo de la duda que engendra el asombro y desencadena siempre un nuevo inicio del filosofar.

8 El estagirita expone el sentido de la praxis en un sentido teórico y práctico, pues la dedicación vital a la sabiduría o vida teórica (*bios theoretikós*) es una actividad motivada en la pura pasión por saber sin un objetivo diferente a esta misma actividad. Por ello, se trata de una forma eminente de obrar que perfecciona plenamente a la acción y al agente. En la *Ética* a Nicómaco aparece este tipo de praxis como forma eminente de felicidad (Aristóteles, 2014).

Se trata de un saber libre, que se hace no por necesidad, sino por la pura satisfacción del deseo, es un saber por ello digno, que solo puede ser realizado en ocio, es decir, negando las ocupaciones prácticas que satisfacen las necesidades inmediatas de la vida, ello en tanto se centra en el camino abierto por la pregunta fruto de la admiración, bien sea ante el asombro nacido por la contemplación de la naturaleza, la angustia ante la existencia y sus paradojas, o ante los dilemas éticos de quien debe actuar. Se trata por ello de un saber casi “divino” al que podríamos dudar que un hombre pudiera acceder (Aristóteles, 1982).

Precisamente por ello el estagirita muestra que pueden existir saberes más necesarios que la sabiduría, pero ninguno mejor, pues se trata de una forma de investigación, de búsqueda permanente que, como práctica, conduce al hombre a un perfeccionamiento continuo del alma; se trata de una *praxis* que tiene sentido por sí misma y hace a la vida plenamente autárquica y digna de ser vivida. Precisamente por ello, desde la perspectiva ética, el autor concibe que la *praxis* filosófica, en tanto vida teórica (*bios theoretikós*) es una forma eminente de vida feliz. Por ello, las ciencias, técnicas y profesiones son más indispensables e inmediatas para satisfacer las necesidades concretas del individuo, la sociedad y del mundo humano, pero ninguna de ellas es más digna, elevada y mejor.

Como ya se ha dicho, en el orden de la vida práctica es evidente la urgencia por solucionar dificultades inmediatas y materiales, como ganarse el pan, pero ello no quiere decir que podamos olvidar o soslayar las preguntas fundamentales sobre la dignidad y libertad humanas, el sentido de la vida, las cuestiones en torno a la ética, la igualdad y dignidad humanas, entre otros problemas metafísicos, pues del planteamiento de estas cuestiones depende nuestra forma de vida como seres humanos. Por ello, tal y como señala el maestro Jaime Hoyos Vásquez en su comentario a este pasaje de la obra de Aristóteles, puede haber saberes más útiles que la filosofía, pero ella misma es necesaria para vivir, si se quiere existir en un sentido propiamente humano (Hoyos, 1991).

d. La escuela como camino ético

En este contexto, según afirma Aristóteles en la *Ética a Nicómaco*, el principal objetivo de la amistad (*philia*) en la escuela no estriba en el interés por el maestro o el discípulo, sino que siempre es justo preferir el amor por la verdad (*aletheia*) (Aristóteles, 2014). Esta famosa frase muestra la finalidad central de la vida universitaria en tanto heredera de

las escuelas clásicas: la amistad común entre los miembros de una comunidad universitaria está fundada en el sentimiento de amor y búsqueda comunitaria de la verdad. En su sentido griego, verdad (*aletheia*) significa *des-encubrir, des-velar*, esto es, el proceso de sacar a la luz lo escondido, búsqueda que nos hace cercanos a los demás miembros de una comunidad de amantes de la sabiduría, pero no en un sentido restringido a un individuo o proyecto finito, sino abierto a la universalidad y eternidad. Por ello, cuando Aristóteles señala en la muy famosa frase que es más amigo de la verdad que de Platón, esto no quiere decir que el filósofo no experimente un afecto filial con su maestro, sino que este le enseñó bien, pues le mostró que el fin de la praxis en la academia es la verdad y que esta es siempre el más alto objetivo, por encima de cualquier otro compromiso filial, interés, ambición o afecto.

Al punto que, por ejemplo, uno de los tipos principales de textos fuentes para el estudio de la filosofía helenística son las cartas entre los miembros de una escuela. Las cartas, como forma de comunicación personal no tienen como misión la demostración rigurosa de una doctrina, sino la remembranza del consejo transmitido en la voz cercana y afectuosa del maestro que llega al alma atormentada del discípulo, que en medio de su angustia debe recordar las máximas o principios prácticos descubiertos y vividos en comunidad para alcanzar una vida feliz⁹. Textos clásicos de las escuelas helenísticas, como las *Epístolas Morales a Lucilio* de Séneca (2022) o *Las cartas de Epicuro* en torno a la felicidad (2005), entre otros, revelan cómo las escuelas filosóficas antiguas no solo tienen pretensiones teóricas, epistemológicas o metafísicas, sino también morales, y denotan una vivencia comunitaria en búsqueda de una vida buena. En este sentido, el valor de la investigación y la vida compartida en la comunidad investigativa enriquecen y acrisolan una existencia ennoblecida por la amistad, el amor al saber y por el pensamiento construido en común.

En este contexto, las escuelas filosóficas antiguas, en las cuales se une la búsqueda de la sabiduría práctica y la investigación científica de la naturaleza, son bases de la comprensión académica que, pese a los avatares de la historia, influyen en la visión actual de la vida universitaria y su praxis.

⁹ Tal vez el ejemplo más paradigmático de este género de enseñanza y comunicación filosófica es la célebre *Carta a Meneceo* de Epicuro (2005).

2. El origen de la Universidad en la Edad Media y los rasgos de su ethos y praxis

a. Los sentidos de la universitas y el ethos escolar

Ahora bien, en este momento del trabajo y con el fin de caracterizar los rasgos originarios de la comunidad universitaria, es necesario abordar el origen de la Universidad en el mundo medieval, en tanto que se trata de una institución nacida en este momento histórico. En ese orden de ideas vale la pena recordar que, como hemos señalado, las grandes escuelas antiguas giraban en torno a las figuras de los maestros y los discípulos, unidos por una práctica de vida en común centrada en la búsqueda de la sabiduría, tanto teórica como práctica. Dichas escuelas clásicas existieron hasta el siglo VI d. de C., sin embargo, sus prácticas de investigación influenciaron la patrística y el magisterio cristiano en el medioevo. Por ello, estas escuelas de sabiduría son el antecedente fundante de las escuelas medievales, las cuales se desarrollaron de diversas formas en Europa.

En este contexto, hacia el siglo XII el emperador ordenó la organización formal de las escuelas en todos los establecimientos eclesiásticos, como abadías, catedrales y parroquias. Se trata de escuelas bajo la tutela de un maestro y destinadas prioritariamente, aunque no de manera exclusiva, a clérigos; de esta forma, bajo el auspicio de la Iglesia romana crecieron las escuelas medievales, las cuales en esencia conservan las prácticas de las escuelas griegas (Borrero, 2008).

En el contexto de este “renacimiento medieval”, aparecen históricamente las universidades (*Universitas*), las cuales, como ya se ha dicho, no aparecen como “lugares” o edificios, sino como “el conjunto de personas, maestros y discípulos que participan en la enseñanza que se da en [una] ciudad” (Gilson, 1976, p. 356), las cuales se unen por la práctica del estudio y la investigación. De esta forma, en un sentido originario, lo que caracteriza a la Universidad es la *comunidad de maestros y discípulos* que se unen buscando el saber como una disciplina, esto es, buscando demostraciones necesarias, estrictas, rigurosas a partir del esfuerzo apasionado y continuo como trabajo vital.

Precisamente por ello, el “estudiante” no designa a una condición temporal en una institución, sino al carácter o modo de ser de todos los miembros de la escuela. De estas comunidades, que heredan la tradición de investigación grecolatina, aparecen el *studium* o *universitas*. Sobre las prácticas propias a este modo de vida Isidoro de Sevilla señala:

Veo la escuela de los que aprenden. Grande es la muchedumbre. Descubro las diversas edades de los alumnos ocupados en los varios estudios: unos ejercitan sus lenguas torpes en el aprendizaje del idioma que les es extraño; otros declinan las palabras, las descomponen y concluyen sus derivaciones; aquellos escriben en tablas enceradas y otros dibujan figuras de diversas formas y colores, con docta mano sobre los pergaminos. Hay quienes en común y más duro e intenso estudio entablan discusiones. Veo allá al grupo que se ejercita en los números y a quienes ensayan melodías instrumentales. Mientras algunos explican formas geométricas y de medidas, otros figuran, con el auxilio de instrumentos, la posición de las estrellas, la naturaleza de las plantas y la constitución del hombre y también las cualidades y propiedades de las cosas. (De Sevilla, 1951, citado en Borrero, 2008, p. 57).

El término *universidad* posee tres significados concretos: por una parte hace referencia a la comunidad de los investigadores amantes del saber, por otra se refiere a la corporación o gremio construido por los maestros y alumnos —todos estudiantes— que toman conciencia de sí mismos como miembros de una institución y vinculan intereses para la defensa de su modo de vida académica y, por último, a la agrupación de distintos y diversos saberes y ciencias cultivados en la corporación universitaria (Borrero, 2008). La Universidad aparece como la institución medieval por excelencia, en tanto lugar de la forma de vida teórica con un *ethos* académico legítimo y, por tanto, como reclamante de derechos, autonomía y libertad de pensamiento, discusión e investigación. La institución universitaria y sus prácticas se convierten en escenario para la toma conciencia del *ethos* académico, en el que se cultivan intereses y derechos, y por ello estas “comunidades” progresivamente se constituyen en gremio escolar.

En este sentido, las características esenciales de la Universidad occidental implican, en opinión de Gilson (1976), la construcción y organización de un proceso de formación comunitaria, en donde los estudiantes recorren un proceso formal, organizado en niveles educativos que combinan el estudio cuidadoso de la tradición, la práctica de la investigación, la enseñanza, y que conducen al reconocimiento de los estudios a través de títulos¹⁰.

10 En un sentido lógico, el “principio de autoridad” aparece como una de las formas más comunes de falacia, ello en tanto que busca apelar a un supuesto o a una doctrina

b. Estudios generales, paideia universitaria y práctica de la libertad

Los estudios generales (*studia generalis*) son las escuelas lideradas por maestros en una ciudad, a la cual pertenecen los amantes apasionados del arduo y duro esfuerzo de la investigación y la práctica académica, siendo ellos estudiantes de diversas nacionalidades, los cuales son reconocidos y protegidos por la monarquía o gobierno de la ciudad (Borrero, 2008). Estos estudios generales impartieron las “*artes liberales*”, o artes mayores —a diferencia de las artes menores o dedicadas a los oficios o técnicas materiales. Las artes liberales poseen su origen en las fuentes mitológicas paganas de la Grecia arcaica, que ya presentamos *infra*, y tienen un antecedente filosófico en las escuelas presocráticas, clásicas y helenísticas.

En el siglo V y VI de la era cristiana, en distintos lugares y con diversas formas de organización, las artes liberales comenzaron a constituirse en una incipiente especie de currículo que facilitó su administración y su práctica académica, de esta manera se establecieron dos grupos, las tres *viaonsigium* o *camino de la palabra*, en el que se estudiaban las disciplinas verbales de la gramática, retórica y dialéctica, y el *camino del número* o *quadrivium*, en el que se cursaban estudios de aritmética, geometría, astronomía y música. Posteriormente los estudiantes podrían realizar estudios de filosofía, jurisprudencia o medicina, pero se concebía a la teología como la cúspide superior de las ciencias, como sabiduría

asumida sin examen. Sin embargo, la apelación académica y escolar a la tradición, de origen grecolatino, denota más bien el marco u horizonte ya construido por investigadores anteriores, sus métodos, textos, doctrinas y demás elementos teóricos, los cuales se convierten en base a la hora de examinar y recorrer el propio camino de investigación. Igualmente, el respeto a la tradición académica implica, además, el reconocimiento de que la investigación y su ardua tarea en el presente ha sido precedida por otros, quienes ya han abonado una vida dedicada a la ciencia. En coherencia con estas ideas, los especialistas señalan tanto a Aristóteles (1982) como a Diógenes Laercio (2007) como los primeros historiadores de la Filosofía, pues en sus obras hicieron clara alusión a la tradición de quienes “primero filosofaron” como bases a partir de las cuales continuar la tarea de filosofar. La tradición, construida desde la antigüedad y cultivada con esmero en las universidades medievales es un patrimonio científico y cultural que nos permite avanzar en el camino de la ciencia y el bienestar humano, como en una larga carrera de postas, siguiendo con el trabajo de quienes investigaron antes que nosotros. Véase Aristóteles (1982), en su famoso examen dialéctico de la teoría de las cuatro causas en las doctrinas de los Filósofos de la Naturaleza —como les llamó el estagirita—. Igualmente, la introducción de Carlos García-Gual a la obra de Diógenes Laercio ya comentada en este texto García-Gual (2007).

más elevada y plena. Dado el influjo clásico en el pensamiento y doctrina de los Padres de la Iglesia, estos “caminos” de sabiduría implicaban una práctica de investigación fundada en las distintas habilidades y técnicas argumentativas, así como en el carácter riguroso de la matemática, lo cual configuraba la propedéutica filosófica a la sabiduría divina o teológica.

Ahora bien, esta organización educativa, a la manera de la *paideia* clásica griega, no era una capacitación instruccional como la actual, escolarizada, profesionalizante y positiva; el estudio no tenía la forma de un servicio prestado por una empresa educativa que atiende clientes en condiciones de productividad y eficiencia enfocados en la transmisión de saberes y aprendizaje de habilidades, los cuales por ello son evaluables de forma memorística o en la resolución de problemas prácticos de tipo productivo; no, la *paideia* de las *universidades*, en su origen, se funda en la convivencia entre maestros y discípulos, en una vida común y académica cotidiana que no tenía como finalidad única obtener títulos, sino formarse en el estudio, la investigación y el amor por la verdad a través del ejemplo y la corrección, la palabra, el consejo, el diálogo en común. Precisamente por ello, se trata de una *paideia humanística*, una práctica libre de desarrollo que tiene como fin no solo la verdad del mundo, sino la transformación o ennoblecimiento virtuoso del alumno. Se trata de una academia vital, de una preparación disciplinar en formas de vida y saberes superiores. Precisamente por ello, solo algunos de los estudiantes se preparaban para la vida eclesiástica y otros para la vida civil (Borrero, 2008).

Se trata de una formación en la práctica de la libertad en tanto que los maestros no estaban obligados a enseñar un canon doctrinal y podían seleccionar por ello fuentes paganas o cristianas, ello en tanto que el único origen de su autoridad y del juicio que se ejercía sobre su práctica era el reconocimiento escolar de su saber. Señalamos aquí el origen histórico del derecho moderno de la libertad de cátedra, pues tal y como lo señala Alfonso Borrero, y como ya es posible comprender con base en lo expuesto anteriormente, el desarrollo libre de la investigación escolar está inspirado en la satisfacción simple del deseo de saber y el desarrollo dialógico e investigativo de las cuestiones a investigar, lo cual cobra vida en el ritmo propio a la indagación, un claro origen aristotélico (Borrero, 2008).

Ahora bien, una vez los estudiantes desarrollaban un largo proceso educativo, la institución universitaria reconocía su capacidad para enseñar (*licentia*) o para litigar o ejercer la práctica médica, en el caso de los estudiantes de jurisprudencia o medicina. A quienes se dedicaban a la

enseñanza, la licencia les permitía educar practicando las técnicas tradicionales de la investigación, propias a la escuela medieval (*lectio, quaestio y disputatio*)¹¹.

De esta manera, las universidades medievales, en tanto gremios de estudiosos dedicados a las disciplinas científicas, establecieron un saber práctico que autorregulaba sus prácticas y establecía criterios que regían su saber, el desarrollo de las habilidades y el ejercicio de sus técnicas investigativas, lo cual se refleja en la organización autónoma de pruebas, exámenes, criterios de evaluación y las titulaciones de los alumnos, los cuales eran reconocidos y licenciados por la comunidad universitaria y las autoridades civiles para ejercer la misión eclesiástica o secular en la que fueron educados¹².

De esta manera, en las tradiciones de las universidades medievales aparecen los exámenes y titulaciones vinculadas a rituales de paso, en los cuales se reconocía la sapiencia de licenciados, maestros y doctores, lo cual está unido no solo a saberes teóricos, sino a la madurez del alumno, ello en tanto que se trata del desenvolvimiento de una vida dedicada a la sabiduría. El reconocimiento de la maestría, o el carácter docto de un saber, no está vinculado al simple prestigio de la titulación, sino al carácter y madurez vital del estudioso y su acceso a una sabiduría fundada no solo en teorías, sino también en la práctica de la investigación como una forma de vida académica (Borrero, 2008).

Se consolida entonces una comprensión de la vida universitaria como una existencia dedicada al estudio, lo cual otorga el reconocimiento, el honor y la dignidad al investigador, quien es reconocido al interior de una comunidad o cuerpo de investigadores, en un *collegium*, en el cual aparecen rituales de iniciación, de paso, de titulación, entre otras tradiciones y rituales en la comunidad universitaria¹³.

11 Para una presentación precisa de las técnicas de producción e investigación filosófica en la escolástica examinando sus rasgos científicos, son pertinentes algunos textos como Lértora (2012), así como las ya muy reconocidas obras clásicas en torno a la Filosofía Medieval, como las de Saranyana (2003) y Gilson (1976).

12 Podemos evidenciar en este punto el origen histórico y escolar del derecho de autonomía universitaria a partir de la organización de currículo y del reconocimiento de las titulaciones académicas en sus diversos grados. Para comprender las diversas titulaciones académicas y su origen histórico es necesario examinar el ya referenciado primer tomo de la obra de Alfonso Borrero (2008).

13 Las sustentaciones de trabajos de grado, de tesis, la graduación en los distintos niveles académicos y en particular de los doctores, todavía conservan rituales que manifiestan a través de atuendos, palabras, símbolos y acciones, el carácter tradicional de las prácticas

Constatamos una forma de vida centrada en la búsqueda de la sabiduría y vinculada a intereses comunes que cohesionan la comunidad académica, la cual se define, desde la antigüedad, como una vida teórica, un *bios theoretikós*, para usar los términos del estagirita (Aristóteles, 2014).

En coherencia con este espíritu surgieron históricamente las primeras universidades europeas, la Universidad de Bolonia (1088), la Universidad de Oxford (1096), la Universidad de Cambridge (1209), la Universidad de París (1208) y la Universidad de Salamanca (1218), las cuales, en rasgos generales, poseen prácticas comunes en su origen. En este punto vale la pena señalar que las universidades británicas, sin influjo directo del papado, privilegian prácticas de investigación y estudio cercano a la investigación empírica, mientras que las universidades continentales poseen un espíritu intelectual más preocupado por una comprensión universal, unificadora y metafísica del saber (Gilson, 1976).

Si bien las universidades se fundaron y desarrollaron su actividad a partir de la tensión de diversos poderes sociales y políticos, como los gremios de maestros y discípulos, los monarcas y el papado; los intérpretes e historiadores coinciden en ver a la Universidad como una institución con una fisonomía social definida por su búsqueda comunitaria de la sabiduría, por lo que logra consolidar una forma de vida y derecho propios (Gilson, 1976).

Las tareas originarias de la Universidad: rasgos del ethos y la praxis universitaria para el presente

Ahora bien, una vez desarrollada esta indagación en torno al origen y sentido de la Universidad a partir de su historia y sus prácticas, en este último momento es necesario desarrollar una reflexión de orden hermenéutico a fin de comprender e iluminar las tareas universitarias del presente, en particular de una facultad de ciencias humanas y sociales inserta en una institución universitaria¹⁴.

y saberes cultivados en la universidad, además de su conciencia institucional como lugar para la búsqueda vital de la sabiduría. Este tipo de rituales implican el sentido comunitario de la búsqueda universitaria de una forma de vida colegiada cuyos resultados poseen un valor social universal (Karina, 2013; USAL, 2019).

14 Una posible objeción a este objetivo estaría centrada en señalar la necesidad de avanzar en la investigación sobre la Universidad moderna y contemporánea, así como abordar la cuestión del nacimiento de las ciencias del espíritu y las ciencias sociales en el contexto del siglo XIX y XX, temas pertinentes en una investigación como esta. Sin embargo, es necesario recordar que los objetivos de este estudio se dirigen exclusivamente a rastrear

a. La sabiduría como horizonte de las ciencias y el ethos humanístico como objetivo necesario de la formación profesional

Como se mostraba al inicio de este texto, una de las exigencias de la sociedad a las instituciones universitarias en la actualidad es la formación ciudadana, ante esta reclamación es claro que las preguntas griegas en torno a los principios de la naturaleza y la cuestión por la sabiduría definen una visión educativa que permite aprender a pensar e investigar con autonomía, guiar la vida a partir del razonamiento (no por obediencia o miedo) y concebir la posibilidad de entender el cosmos natural a partir de principios racionales. La experiencia humana de admiración, deseo y búsqueda libre de la verdad es uno de los grandes aportes de la cultura ática a la tradición educativa occidental, y por ello influye decididamente en las instituciones escolares, entre ellas la universitaria.

En el estudio de la filosofía antigua no solo aparece la pregunta por los principios de la naturaleza y por el saber científico, sino que ante todo nace la cuestión por una forma de vida filosófica, esto es, por la prudencia que nos lleva a la felicidad y que hace a la vida digna de ser vivida por sí misma. De esta manera, es importante anotar cómo esta herencia griega influye notablemente en las escuelas latinas propias del mundo cristiano de la primera etapa del medioevo, así como en el nacimiento de las universidades. Por ello, es necesario resaltar cómo la Universidad, en su origen histórico, posee un alma humanística que integra ciencia y ética, saber y costumbre en el entorno educativo; por ello la ciencia, como explicación causal, racional y predictiva del mundo no puede estar separada de una autocomprensión del hombre que conoce, de la sociedad, de la ética, de la tecnología y de las preguntas sobre el sentido de la realidad.

A este tenor, la tradición escolar tiene como objetivo último, cultivar y conservar con vitalidad el *ethos* de los amantes de la sabiduría, esto es, un cúmulo de saberes, ciencias y disciplinas unidos a la indagación del hombre que busca autocomprenderse. A este tenor, la vida de una institución universitaria no puede restringirse a la formación profesional y la enseñanza instrumental de la tecnología, pues se requiere un espacio de reflexión libre, crítica, beligerante ante la visión instrumental de la

“el origen de la Universidad y sus prácticas”, lo cual claramente nace en las escuelas griegas y el mundo medieval. De este modo, estudiar la historia y la Universidad moderna es sin duda útil, pero desborda el objetivo concreto de este trabajo.

naturaleza. El sentido de la filosofía es hacer patentes las preguntas por los principios de la acción humana, el valor, los supuestos y fines del conocimiento, de la historia, la religión, la naturaleza y la misma humanidad.

Dado que las distintas comunidades universitarias, en su sentido clásico, señalan a la sabiduría como el fin último de su quehacer, se revela que aunque es necesaria una formación profesionalizante e instructiva para la solución de problemas concretos, las universidades también tienen la responsabilidad de fomentar y cultivar el desarrollo de una praxis libre de investigación filosófica sobre los problemas en torno a las causas fundamentales que orientan la investigación científica, sus alcances, límites y su significado en un sentido universal¹⁵. De esta forma, el papel de las humanidades, las artes y letras en una universidad es fundamental, pues son los espacios en los cuales el hombre puede cuestionar, dialogar, crear e investigar sobre el sentido universal de las técnicas y las profesiones. En consecuencia, una auténtica universidad siempre debe ser algo más que un centro de instrucción técnica o profesional, pues en su esencia reposa la herencia de una tradición escolar que indaga, cuestiona, duda y crea para dotar el mundo de sentido propiamente humano.

La educación instruccional puramente profesionalizante, erosiona la práctica universitaria, pues se queda en la solución inmediata de requerimientos de un sistema instrumental ciego por el dominio de la realidad para la producción y la ganancia, pero que no orienta el quehacer profesional desde la apertura a la crítica, la pregunta por el sentido de lo humano y la reflexión ética. Esta actitud humana y crítica cuestiona, orienta la vida e indaga por los fundamentos de las profesiones, los fines y valores humanos y sociales y, por ello, es capaz de enmarcar y orientar las profesiones en el horizonte humano de la búsqueda de la sabiduría.

b. La Universidad como espacio para la libertad, el diálogo y la verdad

Por otra parte, es necesario resaltar que la Universidad aparece como espacio de libertad personal y diálogo social. Tal y como se ha advertido en este estudio, la institución universitaria desde su origen se

15 Desde el horizonte clásico, distintos autores a lo largo de la tradición occidental, pasando por los maestros medievales, Kant o Hegel, o también Heidegger, se preguntan por el sentido de la técnica y su significado en el contexto de la vida de la sociedad contemporánea.

consolidó en tanto gremio o corporación de estudiantes y maestros que, a través de la investigación libre, es lugar para que sus miembros sean autoconscientes como individuos. A este tenor la Universidad, como entidad corporativa, posibilita a sus miembros un espacio para el encuentro, el diálogo y la discusión; precisamente este es uno de los significados esenciales del término “*universidad*”, pues esta es lugar de diversas miradas y perspectivas sobre el mundo, que aportan en una búsqueda común de la verdad (Borrero, 2008). De esta forma, remontándonos a la historia griega, ante la pérdida material de Atenas como escenario de una vida política libre, por las guerras del Peloponeso, las escuelas morales helenísticas se convirtieron en oasis para la búsqueda de la felicidad (*ataraxia*) y la libertad moral¹⁶. Precisamente por ello, la Universidad recibe esta herencia cultural en tanto institución que cultiva un espacio privilegiado para la protección de la libertad particular, esto es, para el desarrollo de la creatividad asociada a la investigación y a la búsqueda de espacios vitales y existenciales auténticos, así como para la búsqueda del bienestar personal. La Universidad es lugar por excelencia para que maestros y estudiantes cultiven su espíritu en distintas experiencias intelectuales, artísticas y culturales que impulsan su desarrollo personal y profesional en el diálogo entre saberes, profesiones y formas de vida¹⁷.

Una Universidad, en un sentido pleno, no solo instruye o enseña saberes o cultiva habilidades, destrezas o competencias, sino que fomenta un *ethos* que hace posible al estudiante reconocerse a sí mismo y conocer y discutir posturas socialmente opuestas que pueden enriquecer sus propios proyectos personales. En este punto es inevitable no referenciar la famosa anécdota de Hans Georg Gadamer, quien en una conferencia en Bogotá, explicó metafóricamente el sentido del diálogo.

Una vez, hará ya casi sesenta años, aserramos con Heidegger un tronco en la selva negra, valiéndonos de una sierra de leñador, una de esas sierras

16 En las *Lecciones de Historia de la Filosofía*, Hegel muestra cómo las escuelas filosóficas helenísticas se convirtieron en espacios para el cultivo de la libertad en un universo interior en el que la libertad se protegía de la esclavitud histórica. Por ello, en un mundo de barbarie, la filosofía se convierte en una fortificación para la defensa creadora del espíritu, esta idea estoica aparece en Boecio e influye en los estudios generales, en las universidades y en la mística medieval (Hegel, 1955; Boecio, 1960).

17 En el contexto de las políticas públicas de educación superior en Colombia las normativas de aseguramiento de la calidad identifican esta cualidad universitaria en las características asociadas a la formación integral. Por ello, una institución universitaria es tal, en tanto posee espacios y condiciones para el cultivo humanístico de los miembros de la comunidad universitaria (Consejo Nacional de Acreditación, 2021).

que manejan entre dos, halando el uno de un lado y el otro de otro lado. Cuando cumplí ochenta años reprodujo la prensa la fotografía en la que Heidegger y yo aparecemos aserrando juntos; un periodista me preguntó: ¿cuál de los dos aserraba mejor? Ese hombre no entendía nada del asunto. Cuando se asierra con una de esas sierras no puede haber uno que lo haga mejor que el otro. Lo mismo precisamente ocurre en el hablar con alguien, no puede haber uno que hable mejor que el otro, porque sólo el comprenderse a sí mismo es el sentido del hablar. Sólo al moverse libremente por entre la madera, corta la sierra. Esta es pues la peculiar manera de ser del lenguaje que se forma así en pregunta y respuesta; es un diálogo sin fin en el que nos movemos como hablantes. (Hoyos, 1988, p. 13).

La Universidad se convierte en lugar dialógico, crítico y deliberativo, en el cual se cultiva una forma de comprensión tolerante de las diferentes formas de vida social y que cultiva una discusión que reúne diversas posturas en discusiones que hacen posible construir un sentido propio en el diálogo con el otro, en el que cada postura social encuentra su propia voz, identifica y defiende sus intereses y puede hacerse consciente, racional y capaz de alcanzar reconocimiento ante los demás proyectos sociales. Se trata entonces de una formación universitaria para el diálogo, el reconocimiento de la diferencia y de lo propio, una formación humanística para construir las propias razones que sustentan las opciones vitales propias y para tolerar las razones opuestas en la construcción de un mundo social común, este movimiento dialogal, en un continuo ir y venir entre los distintos interlocutores, conduce a una mejor comprensión del otro y de sí mismo pues, como señala Gadamer (1983) “comprenderse a sí mismo es el sentido del hablar” (p. 13). De esta manera, la Universidad es un lugar privilegiado de formación social y política, pues la verdad se encuentra de forma más plena en el encuentro universitario de manera dialogal.

La Universidad, en consecuencia, puede ser entendida como una institución que genera condiciones para el ejercicio de la libertad para convertirse en una fábrica de preguntas, de cuestionamientos y, por ello, en una “fábrica de verdades” (Hoyos, 1988, p. 47)

c. La Universidad y la formación política y moral

Desde la perspectiva de la formación moral de los ciudadanos, el ámbito universitario aparece con un escenario privilegiado para la búsqueda de la felicidad, el desarrollo libre de la personalidad y el cultivo

de la tolerancia y la solidaridad. En el contexto de un país multiétnico y con amplias diferencias sociales, la formación universitaria, en coherencia con su tradición, puede y debe ser lugar para el fomento de la libertad particular, lo cual es base para el desarrollo del mayor bienestar social. Además, siguiendo a John Stuart Mill, la sociedad debe promover la libertad individual como motor básico para el mayor bien social. En palabras de Mill (2013), “la humanidad sale más gananciosa consintiendo a cada cual vivir a su manera que obligándolo a vivir a la manera de los demás” (p. 72). Esta búsqueda de libertad está unida al deseo personal de felicidad; nada puede ser más legítimo que la lucha de cada individuo por ser feliz en la expresión de sus sentimientos e ideales y en coherencia con su profesión, de manera auténtica y socialmente reconocida, lo cual es base para la tolerancia y el respeto a las búsquedas e intereses ajenos. Para Mill, esta búsqueda implica la necesidad de dar razones que justifiquen las opciones de vida y su utilidad en la búsqueda del bien social, por lo cual el esfuerzo individual está acompañado con el aporte de la individualidad en la mayor felicidad social (Mill, 2013).

Desde el punto de vista político es necesario examinar dos dimensiones fundamentales de la Universidad, una que concierne a la formación política y ciudadana de los miembros de la comunidad universitaria, y otro referida a la postura política de la Universidad en tanto institución que cultiva el saber, la tradición científica y el saber técnico y profesional.

Por una parte, es necesario indicar cómo la tradición política moderna funda la legitimidad de las instituciones sociales y estatales en la libertad e igualdad de los ciudadanos, en tanto que son los fundamentos últimos del pacto social¹⁸. Estos principios modernos tienen su origen en la política ateniense, la cual da una importancia primordial al uso público de la palabra, pues son las razones y argumentos las fuentes de las grandes decisiones en la polis clásica. Igualmente, es en Grecia en donde aparecen los principios de igualdad ante la ley (*isonomía*) e igualdad de palabra (*isegoría*), los cuales son básicos en el ejercicio de la vida ciudadana (García-Gual, 1995).

Esta postura filosófica está unida a un acontecimiento fundacional de la Modernidad: la reforma luterana, la cual basa el conocimiento de la verdad divina en la experiencia de fe del creyente, esto es, en la

18 Esta idea de la fundación política del Estado a partir de los principios de libertad e igualdad es propia de la tradición moderna y está en la base de la tradición liberal (Hobbes, 1980; Locke, 2005; Rousseau, 2003).

subjetividad, lo cual es fuente de la actitud crítica del ciudadano ante el Estado: solo pueden ser legítimas instituciones, leyes y decisiones de gobierno en tanto que son sujetas al examen riguroso de cada ciudadano. De este modo, el libre examen y la justificación por la fe son experiencias religiosas que abren camino a la actitud política secular de la conciencia política moderna y al derecho ciudadano que exige que la política sea reflejo de la voluntad ciudadana (Hegel, 1999).

En el contexto colombiano, y en coherencia con la reflexión realizada, es central la participación ciudadana, bien sea en el debate propio a la opinión pública, en la elección de los gobernantes y funcionarios (democracia representativa), igualmente en los espacios de participación directa, control y veeduría ciudadana (democracia participativa), de manera que el ciudadano aparece como constructor del Estado. De esta forma la praxis política no se restringe al ejercicio del sufragio, sino que también actúa en escenarios de cogestión; en Colombia esta noción de participación ciudadana integral aparece en el marco de la Constitución Política de 1991 y ha sido desarrollada por la Corte Constitucional (Hernández y Orozco, 2018).

De esta manera, aparece como un reto para las instituciones universitarias la formación de ciudadanos capaces de elegir éticamente a sus representantes, asumir una actitud examinadora y fiscalizadora del ejercicio del poder por parte de los funcionarios, pero también obediente de la ley, los deberes y principios éticos instaurados por la Constitución Política; se trata del cultivo de un *ethos* civil que busque romper el egoísmo y promueva una acción ciudadana coherente con el espíritu de un Estado social de derecho a partir de valores como la tolerancia, el pensamiento crítico, la solidaridad y el compromiso social (Rodríguez, Silva y Maldonado, 2019). La Universidad aparece como escenario para la construcción de un *ethos* solidario que rompa el egoísmo y favorezca la construcción histórica de un espacio público sólido, pues si bien cada cual vive de acuerdo con sus propias convicciones morales, en el marco civil debe actuar como ciudadano de acuerdo con los valores morales de la norma constitucional (Uribe, 1996).

Una praxis universitaria formadora de la ciudadanía conlleva, por otra parte, a una segunda tarea política consistente en el debate de los grandes problemas del país, además del examen de los proyectos propuestos para enfrentarlos. Se trata del ejercicio público del derecho de libre examen sobre los asuntos comunes, además del control a los

gobernantes de cara a la búsqueda del bien común, lo cual implica el fortalecimiento de la sociedad civil (Santiago, 2004).

Dado que la Universidad es fábrica de cuestionamientos y verdades, ella es escenario social para la formación y el examen moral de la vida pública y de los gobernantes, en palabras de Jaime Hoyos (1988): “Concebida así la Universidad como el lugar de encuentro de la verdad, de todas las verdades, puede convertirse en el órgano supremo y adecuado de la educación espiritual y moral de una nación” (p. 47).

Tal y como se ha mostrado a lo largo del texto, la Universidad es depositaria de una amplia cultura científica que tiene como esencia la búsqueda de la verdad, lo cual debe reflejarse no solo en su actividad educativa y profesional, sino también en la formación de ciudadanos que, a partir de su formación técnico-profesional, sean capaces de proponer y evaluar proyectos con alcances que sobrepasen intereses gremiales o económicos particulares en beneficio del todo social.

La vocación filosófica de la Universidad

Finalmente, y en tanto que la Universidad es una corporación social con una larga tradición y derechos, y dado que su esencia práctica está fundada en la búsqueda incansable por la verdad científica y práctica, es una de sus responsabilidades aportar a la sociedad en torno a la dilucidación científica, ética y crítica de los grandes problemas y cuestiones del presente. De esta forma, es ampliamente conocida la postura clásica de Platón, según la cual el sabio debe gobernar la *polis* por poseer la virtud propia de quien ha investigado de manera incansable y por ello posee la intuición directa de la verdad (Platón, 1988). Para el autor ateniense, la *polis* solo puede ser justa en la medida en que sus instituciones son adecuadas al orden y proporción justa del cosmos, cuyos principios tiene ante sus ojos el sabio. Dado que el filósofo persigue apasionadamente la verdad, reproduce el orden, proporción y justicia de los principios eternos del cosmos en su vida y se hace entonces sabio; por ello debe ser obligado a gobernar.

Ante la propuesta clásica platónica, Immanuel Kant, en el segundo suplemento a *La Paz Perpetua* (2ª13a), aclara la relación entre la filosofía y la política, pues la primera es responsable de la aclaración racional de la moral, mientras que los gobernantes son llamados a realizar un gobierno coherente con sus principios. Precisamente, para el autor germano los filósofos han de aclarar los fundamentos morales, pero si ellos mismos

entran en posesión del poder político, entonces su misión filosófica y social se corrompe; por ello es necesario que la sociedad civil y los gobernantes del Estado escuchen el consejo de los filósofos:

pero que los reyes o los pueblos que son como reyes (que se rigen por leyes de igualdad) no dejen desaparecer ni hagan callar a los filósofos, sino que les permitan hablar públicamente, esto es imprescindible a unos y otros para esclarecer sus propios asuntos. (Kant, 2ª13a, p. 52).

De esta manera, desde la mirada kantiana, la primera función social de la Universidad, en cuanto a la filósofa —esto es, en tanto amante de la sabiduría— es cultivar y ejercer un uso público de la razón, en otras palabras, un examen crítico de los problemas públicos (Kant, 2013b).

El autor alemán toma distancia de Platón y esclarece el lugar de la filosofía ante lo público: examinar, discutir y enseñar. A partir de esta reflexión kantiana podemos aclarar una de las responsabilidades políticas de la Universidad, pues dado que la academia universitaria es el lugar por excelencia para el cultivo de la ciencia y la sabiduría, entonces debe asumir un papel crítico, deliberativo, que examine, proponga y aconseje al gobernante (Kant, 2013b).

En consecuencia, la academia universitaria posee una clara vocación filosófica llamada a la búsqueda y descubrimiento de la verdad, pero ella misma debe abandonar ambiciones de poder, esto la faculta para ser espacio libre para la investigación ética —incluida la ética de las profesiones—, el examen moral de las cuestiones públicas y discusión abierta de los proyectos políticos y sus consecuencias sociales e históricas. En palabras de Ottfried Höffe (2009):

La filosofía y la política deben separarse porque la competencia cognitiva de los filósofos no se extiende a la política concreta: ni a las condiciones de la realidad, ni a la experiencia y juicio que les corresponden, incluyendo cierto olfato por lo factible y por el poder. [...] Por ello no es recomendable, por ejemplo, colocar filósofos como consejeros políticos; pero sí se deben escuchar sus “máximas” acerca de “las condiciones de posibilidad de la paz pública” (VIII 368). Como principios jurídicos y morales de la coexistencia humana corresponden éstos con los principios de la justicia política, de suerte que la versión de Kant de la frase del rey filósofo significa que la política queda comprometida con principios elementales de la justicia. (p. 21).

Desde esta perspectiva, la función política de la Universidad está en nutrir y potenciar el examen racional que debe asumir la sociedad civil en

torno al desempeño y propuestas de sus gobernantes; se trata de una tarea universitaria que proyecta su *ethos* crítico a la sociedad buscando que el “principio de publicidad” otorgue legitimidad a las decisiones políticas, de manera que la Universidad se convierta en dinamizadora de la actitud crítica de la ciudadanía y formadora de la opinión pública. De suerte que, lejos de un filósofo rey, la Universidad debe promover que el mismo pueblo se convierta en soberano, esto es, que sea efectiva la “democracia” en tanto que todos los ciudadanos examinen razonablemente las decisiones de sus gobernantes y promuevan, a través de su acción cotidiana, un mundo justo. A este tenor, la exigencia social a las universidades conlleva una clara vocación filosófica con facultades de humanidades y departamentos de filosofía comprometidos con el examen y reflexión crítica de la política. Por ello:

Un pueblo es como un rey si cada ciudadano es también como un rey, naturalmente no como el absoluto en un trono por encima de todas las leyes, sino como aquel rey constitucional ligado a sus propias leyes, que es legislador y al mismo tiempo se somete a la ley. Y dado que esto es lo que está mandado por la moral jurídica, se caracterizan entonces “los pueblos como reyes” no por un altísimo nivel de formación excepcional, sino por el bien moral. (Höffe, 2009, p. 23).

De esta manera, la vocación filosófica de la Universidad, en tanto comunidad de maestros y discípulos unidos por el amor a la verdad científica y práctica, exige un *ethos* y una *praxis* comprometidas con la formación al interior de una cultura universitaria integral (no solo profesionalizante) que promueva el pensamiento reflexivo e impulse el desarrollo de la sociedad y la construcción del Estado. Estos ideales vislumbrados en la Grecia clásica y contruidos a lo largo de la tradición de Occidente, son principios básicos del *ethos* universitario desde sus orígenes y son aportes centrales en la formación política de la sociedad.

En este contexto, la investigación sobre el origen de la Universidad en Grecia, a partir de la relación entre maestros y discípulos, nos lleva a esclarecer su misión fundamental, la cual consiste en una vocación filosófica que le da sentido a la formación profesional y que ilumina la *praxis* y el *ethos* de la comunidad académica en la actualidad.

Referencias

- Aristóteles. (1982). *Metafísica* (V. García, Trad.). Gredos.
- Aristóteles. (2014). *Ética a Nicómaco* (Julián Marías, Trad.). Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Boecio. (1960). *La consolación de la Filosofía*. Aguilar.
- Borrero, A. (2008). *La Universidad: estudio sobre sus orígenes, dinámicas y tendencias*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Calderón, A., Uribe, M., Zapata, V., Calle, L., Lopera, C., Márquez, J., Ramírez, A. y Hernández, L. (1996). *Ética para tiempos mejores*. Corporación Región.
- Consejo Nacional de Acreditación. (23 de marzo de 2021). *Lineamientos y aspectos por evaluar para la acreditación en alta calidad de programas académicos*. https://www.cna.gov.co/1779/articles-404750_norma.pdf
- Constitución Política de Colombia [Const.]. 7 de julio de 1991 (Colombia).
- Epicuro. (2005). *Obras completas*. Cátedra.
- Gadamer, H. (1983). Fenomenología, hermenéutica y la posibilidad de la metafísica. *Cuadernos de Filosofía y Letras*, VI.
- García-Gual, C. (2007). Los discretos encantos de Diógenes Laercio. Reivindicación de un erudito tardío. En D. Laercio, *Vidas y opiniones de los filósofos ilustres* (pp. 7-33). Alianza Editorial.
- Gilson, E. (1976). *La filosofía en la Edad Media: desde los orígenes patrísticos hasta el fin del siglo XIV*, Gredos, Madrid.
- Guzmán Guerra, A., & García Gual, C. (1995). *Antología de la literatura griega* (Ss. VIII a.– IV d.C.). Alianza.
- Hegel, G. (1955). *Lecciones sobre Historia de la Filosofía* (Tomo III). Fondo de Cultura Económica.
- Hegel, G. (1999). *Principios de la Filosofía del Derecho*. Edhasa.
- Hegel, G. (2005). *Enciclopedia de las ciencias filosóficas*. Alianza Editorial.
- Hernández, K. y Orozco, D. (2018). La veeduría ciudadana como herramienta para la coadministración del Estado. *Revista Jurídica Derecho*, 7(8), 71-89. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2413-28102018000100005&lng=es&tlng=es.
- Hobbes, T. (1980). *Leviatán*. Editora Nacional.
- Höffe, O. (2009). La paz en la teoría de la justicia de Kant. *Co-herencia*, 6(11), 13-28.

- Hoyos, J. (1988). El seminario en la experiencia docente en la Facultad de Filosofía de la Pontificia Universidad Javeriana. *Universitas Philosophica*, 6(10), 39-59.
- Hoyos, J. (1991). *Comentarios al libro primero de la Metafísica de Aristóteles, apuntes para el uso de los discípulos*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Jaeger, W. (1990). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. Fondo de Cultura Económica.
- Kant, I. (2ª13a). *La Paz Perpetua*. Tecnos.
- Kant, I. (2013b). *¿Qué es la Ilustración? Y otros escritos de ética, política y filosofía de la historia*. Alianza Editorial.
- Karina, S. (2013). Tradición y transformación en un rito académico: la defensa de tesis. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 10(10), 79-100.
- Kirk, G., Raven, J. y Schöfield, M. (1983). *Los filósofos presocráticos. Historia crítica con selección de textos*. Gredos.
- Laercio, D. (2007). *Vidas y opiniones de los filósofos ilustres* (C. García-Gual, Trad.). Alianza Editorial.
- Lértora, C. (2012). Los géneros de producción escolástica: algunas cuestiones histórico-críticas. *Revista Española de Filosofía Medieval*, (19), 11-22.
- Locke, J. (2005). *Segundo tratado sobre el gobierno civil*. Prometeo.
- Mill, J. (2013). *Ensayo sobre la libertad*. Alianza Editorial.
- Platón. (1988). *Diálogos IV. República*. Gredos.
- Rodríguez, D., Silva, A. y Maldonado, J. (2019). Principios y valores constitucionales como marco de comprensión para la formación en competencias ciudadanas en Colombia a propósito de las pruebas Saber Pro. *Reflexión Política*, 21(43), 121-136.
- Rousseau, J. (2003). *El contrato social*. Editorial Losada.
- Santiago, T. (2004). Kant y su proyecto de una paz perpetua. *Revista UNAM*, 5(11). <http://www.revista.unam.mx/vol.5/num11/art77/int77.htm>.
- Saranyana, J. (2003). *La filosofía medieval. Desde sus orígenes patrísticos hasta la escolástica barroca*. Eunsa.
- Séneca, L. (2022). *Consolaciones. Diálogos. Epístolas Morales a Lucilio*. Gredos.
- USAL: Universidad de Salamanca. (2011). Ceremonial para la investidura de Doctores. [usal.es. https://www.usal.es/files/Ceremoniales%20Nuevos%20Doctores_1.pdf](https://www.usal.es/files/Ceremoniales%20Nuevos%20Doctores_1.pdf)
- Uribe, M. (1991). Notas coloquiales sobre la Ética y la Política. En Fernández R, et al. (Ed.) *Ética para Tiempos Mejores*. pp. 15-24. Corporación Región, Programa por la Paz.
- Vernant, J. (2011). *Los orígenes del pensamiento griego*. Paidós.

CAPÍTULO 6.

Reflexiones, entre filosofía y praxeología, sobre las metas de la educación en una facultad de ciencias humanas y sociales

Carlos G. Juliao Vargas¹

“El propósito general de la educación es convertir espejos en ventanas”.

(S. J. Harris).

Resumen

Intentando responder a la pregunta de qué competencias deben generarse en el proceso formativo en una facultad de ciencias humanas y sociales, se pretende definir y llegar a un consenso sobre cuál sería la finalidad de la educación, partiendo de una radiografía del mundo actual, para llegar a la reflexión educativa sobre el tipo de persona y de sociedad que hay que formar.

Además de la respuesta al por qué y para qué formar, se constata que la cuestión “del quién formar” tiene que ver también con aquella del “cómo formar”.

Palabras clave: ciencias humanas y sociales, fines educativos, formación, sujeto, sentido.

1 Carlos Germán Juliao Vargas, <https://orcid.org/0000-0002-2006-636>. Correo electrónico: cgjuliao@gmail.com. Publicaciones recientes: *Tomar en serio la filosofía. Aproximaciones praxeológicas al oficio de filosofar* (2019), *La cuestión del método en pedagogía praxeológica* (2017), *Epistemología, pedagogía, praxeología: relaciones complejas* (2016), *Siempre a un paso de ser profundamente humanos. Momentos de lucidez existencial* (2015), *Una pedagogía praxeológica* (2014).

Abstract

Trying to answer the question of what competences should be generated in the training process in a Faculty of Human and Social Sciences, it is intended to define and reach a consensus on what would be the purpose of education, starting from an x-ray of the current world, to arrive at

educational reflection on the type of person and society to be formed. In addition to the answer to why and what to train for, it is found that the question of who to train also has to do with that of how to train.

Keywords: human and social sciences, educational purposes, training, subject, meaning.

¿Cómo citar este libro?/How to cite this book?

APA

Juliao, C. (2023). Reflexiones, entre filosofía y praxeología, sobre las metas de la educación en una facultad de ciencias humanas y sociales. En: Castañeda, J. (ed.). *Pensar lo humano y lo social: reflexiones desde la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de UNIMINUTO*. (pps. 158-183). Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. DOI:<https://doi.org/10.26620/uniminuto/978-958-763-691-8>

Chicago

Juliao, Carlos. "Reflexiones, entre filosofía y praxeología, sobre las metas de la educación en una facultad de ciencias humanas y sociales". En: Castañeda José, ed. *Pensar lo humano y lo social: reflexiones desde la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de UNIMINUTO*. Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, 2023. DOI:<https://doi.org/10.26620/uniminuto/978-958-763-691-8>

MLA

Juliao, Carlos. "Reflexiones, entre filosofía y praxeología, sobre las metas de la educación en una facultad de ciencias humanas y sociales". En: J., Castañeda, ed. *Pensar lo humano y lo social: reflexiones desde la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de UNIMINUTO*. Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, 2023, pp 158-183. DOI:<https://doi.org/10.26620/uniminuto/978-958-763-691-8>

Para comenzar la reflexión

La cuestión de los fines o metas de la educación, siendo algo universal, no es para nada atemporal. Sin importar cómo se formulen, cuestiones como ¿a quién (cuál tipo de persona y de sociedad) se quiere formar? ¿Por qué? ¿Para qué? son ineludibles cuando se pretende “conducir” educativamente a alguien hacia algo. Pero, hay que decirlo de entrada: el “alguien” y el “algo” no son cosas desencarnadas y las sociedades e instituciones han dado respuestas, ciertamente plurales, a dichas cuestiones. Además, el paso previo para responder a la pregunta de qué competencias deben generarse en el proceso formativo de una Facultad de Ciencias Humanas y Sociales (FCHS) está ligado a la necesidad de definir y llegar a un consenso sobre cuál ha de ser la finalidad de la educación².

El siglo XX fue prolífico en esto y la respuesta al ¿quién formar? ha variado según la escuela de pensamiento y las disciplinas que ayudan a dar forma al enfoque antropológico subyacente a toda teoría educativa. Así, la sociología marxista, mediante su pedagogía de la concientización, pretendió liberar a la persona y a la sociedad de sus diversas alienaciones; la sociología positivista quiere socializar al sujeto, hacer que encaje en la sociedad; la filosofía pragmática, se propone hacer de él un ciudadano ilustrado, capaz de resolver problemas pertinentes; y la psicología, que ha marcado fuertemente a la educación, propende por un hombre racional (cognitivistas), adaptado (behavioristas), con sus potencialidades actualizadas (humanistas) o con su actuar basado en el deseo (psicoanalistas)³. Pero, sobre todo, influye el giro ocurrido a partir de los años

2 A lo largo de la historia diversas instancias nacionales e internacionales han formulado sus planteamientos ideológicos relacionados con los fines de la educación, en función del modelo de sociedad que han defendido y del tipo de ciudadano que han pretendido formar. Una cosa es evidente: siempre hay que clarificar lo que se entiende por sistema educativo, diferenciándolo del sistema escolar, donde el primero se conciba como el conjunto más o menos interrelacionado de los diferentes agentes educadores formales, informales y no formales, y el sistema escolar se asume como subsistema de este.

3 Esta lista no es evidentemente exhaustiva y peca, como todas las clasificaciones, por su carácter reductor y simplificador. Aquí me sirve solo para ilustrar la dimensión plural y compleja de las diferentes corrientes pedagógicas desde el punto de vista de las finalidades de la educación en una FCHS. Toda clasificación difiere, por otra parte, según la tipología elegida; en este caso, el enraizamiento disciplinario. Se recomiendan otras tipologías en obras como las de Olivier Reboul (*Le langage de la education*, 1984, Paris: PUF); Yves Bertrand y Pierre Valois (*Les théories contemporaines de la education*, 1990, Ottawa: Agence d'ARC); y Octavi Fullat i Genis (*Sens et éducation*. En *Éducation et Philosophie* (J. Houssaye, dir.). Paris: ESF, 1999, pp. 199-230).

1970 que posiciona al individuo como “institución” central de la sociedad, como proyecto económico e incluso filosófico: “el individuo es el nombre de la figura de una sociedad determinada, la de la Modernidad y del desarrollo del capitalismo” (Benasayag, 2013, p. 72).

Estos diversos anclajes disciplinarios, que se fundamentan en alguna antropología filosófica, son por otra parte, tributarios del contexto social en el que nacen; por eso pienso que la sociología del conocimiento puede ayudarnos a reconstruir su historia. Pero antes de responder la cuestión de cuáles serían las finalidades educativas para hoy en una FCHS, quiero hacer un desvío, necesario, por las características fundamentales de nuestro mundo actual.

¿En cuál mundo vivimos?

El mundo actual exige un examen multifacético solo realizable con una mirada compleja desde diversos ángulos de análisis: conjugando los puntos de vista económico, político y geopolítico, sociológico y antropológico, así como tecnológico y epistemológico, podremos comprender nuestra realidad. Hay que decir que, en el marco de este texto, estas dimensiones no podrán ser exhaustivamente presentadas, pero sí visualizadas lo suficiente para trazar un marco referencial que, pese a no ser absoluto, ofrece la ventaja de ser sintético.

Desde el **punto de vista económico**, es el concepto de *mundialización*, que designa tanto el carácter mundial de la economía como la globalización de los mercados, el que mejor califica esta esfera de actividades. En efecto, desde finales del siglo XX, asistimos a la extensión de la economía de mercado, incluso entre los estados aún llamados socialistas (donde el socialismo se fue haciendo cada vez más discreto, al tiempo que los mercados se expandían). Los países, monopolísticos a escala nacional, con elementos expansionistas y hegemónicos, se van convirtiendo en naciones “mega-monopolísticas” a escala mundial, supranacional, bajo la tutela de empresas-redes en las que los directivos y accionistas provienen de diversos horizontes nacionales y disciplinares, en un mundo sin fronteras. Estas empresas, por otra parte, han diversificado sus operaciones y productos, dando lugar a una creciente globalización de los mercados⁴ (Crochet, 1997). La nación ya no logra ser referente para un

4 Según Crochet (1997), el término “mundialización” se refiere a la extensión de los mercados a escala mundial, mientras que el de “globalización” tiene que ver con la

marco de análisis adecuado. Pero tampoco lo será la antigua organización industrial (que reposaba sobre fuertes concentraciones empresariales) que cede el paso a estructuras más reducidas, deslocalizadas (por el posicionamiento creciente de las nuevas tecnologías virtuales), transitorias y adaptables.

Desde un **punto de vista político**, esta marejada económica va acompañada de un repliegue del Estado y de una tendencia a la privatización de sectores sociales normalmente bajo su jurisdicción, como la educación y la salud. El poder monopolístico y supranacional de las empresas-redes suplanta aquel, nacionalmente circunscrito, del Estado y los responsables políticos, ahora sometidos a los dictámenes de los inversionistas y de consorcios que amenazan con retirarse si las políticas no corresponden a sus intereses. Y como economía y política van de la mano, la desregulación de los mercados va rediseñando el mapa geopolítico mundial: fronteras que se abren (por la abolición de barreras tarifarias) y una nueva cartografía (bajo la forma de redes económicas) que se superpone a la cartografía geo-nacional, generando una especie de mundialización política (un único gobierno mundial). Estas redes, por otra parte, se centran en megaciudades generadas por la concentración de las comunicaciones, por donde transitan, a una velocidad asombrosa, las diversas transacciones. En consecuencia, la esfera de lo político ya no es el lugar de convicción recíproca de los ciudadanos, como “lugar atópico de la decisión de estar juntos colectivamente” (Caillé, 1993, p. 263) y es absorbida por la política, como instancia de defensa de intereses cada vez más económicos⁵. La idea del Estado-Nación, así como la de los partidos o sindicatos (que ceden su lugar a los múltiples movimientos sociales), se desvanece en beneficio de aquella red de redes que forma una cadena donde los vínculos se amplían a escala planetaria; esto va a

diversificación de las actividades y operaciones de ciertas empresas “globales” o empresas-redes en el conjunto de los mercados mundiales. La globalización es reinterpretada hoy a la luz de una nueva visión del mundo y del lugar que ocupa el ser humano en ella, que se denomina *holismo*. Esta palabra, de origen griego, significa que el mundo constituye un todo, dotado de más realidad y más valor que las partes que lo componen. En ese todo, el surgimiento de lo humano y lo social no es más que un avatar en la evolución de la materia.

5 Siguiendo a Caillé (1993) y Lévy (1996), distingo *lo político*, como espacio público en el sentido pleno del término, es decir, como el lugar donde se da la posibilidad, para personas que pertenecen a una misma comunidad (que es el mundo mismo) de vivir juntos, de *la política* como lugar del poder instituido y de la defensa de intereses partidistas.

tener consecuencias determinantes sobre la identidad de las personas e instituciones.

Desde un **punto de vista socio-antropológico**, el mundo contemporáneo está atravesado por la cuestión de la *identidad*. Los medios de transporte rápido y la comunicación virtual, de una parte; y el desempleo y el creciente distanciamiento entre ricos y pobres, de otra parte, traen como consecuencia el mestizaje cultural de las poblaciones. Presente ya en las grandes ciudades, se va acentuando (por las progresivas oleadas migratorias fruto de desplazamientos por violencia, guerras internas, exclusión) convirtiendo a ciudades marginales en megaciudades cosmopolitas y pluriétnicas. Este mestizaje cultural es igualmente causado, como fenómeno propio de finales del siglo XX, por la amplitud del entrecruzamiento de los productos culturales que surgen de grupos específicos, étnicos o nacionales. Pero la mundialización, desde una perspectiva cultural, no puede ser pensada simplemente como una uniformización que suplantaría las diversas culturas del mundo, sino como un proceso mucho más complejo, que señala hasta qué punto el mundo se compone de diversidades coherentes, que hoy deben afrontar un nuevo vínculo con vocación universal.

Ahora bien, son los progresos tecnológicos los que van engendrando esta porosidad cultural. Sea que se trate de medios masivos, como la radio o la televisión, y todavía más de comunicación virtual, como la Internet, las nuevas tecnologías de la comunicación han favorecido el mestizaje cultural más allá del encuentro físico *in situ*, en la esfera, ahora sin fronteras, de la virtualidad. Esta porosidad cultural, si bien expande los horizontes culturales, tiene, como contrapartida, el efecto de que reduce el sentimiento de pertenencia a las comunidades nacionales y locales (incluso a subculturas juveniles del tipo de las llamadas tribus urbanas), dando lugar a reivindicaciones integristas de parte de ciertas comunidades (Gohier y Anadon, 2001). Al margen de la postura adoptada, la cuestión de la ciudadanía, de los derechos y la identidad que ella confiere, se injerta en aquella otra de la mixtura. ¿Se puede ser a la vez ciudadano del mundo (si esta apelación tiene sentido) y ciudadano de la propia ciudad? Las instituciones políticas y educativas resultan impactadas por esta ola de cuestionamientos, intentando ponerse al día con los demás países, a nivel de políticas económicas y ambientales, entre otras, y de reformas educativas que se implementan en los países de la

OCDE⁶; por ejemplo, en Colombia se han dado los pasos para adoptar un currículo centrado en las competencias, lo que se inscribe en la lógica pragmática y utilitarista dominante. Estas transformaciones culturales e institucionales, a escala inter o transnacional, se deben, en gran parte, a los últimos progresos tecnológicos. Debido a esta tendencia mundial, predominan culturas globalizadas, en las que la identidad cultural se va homogeneizando (características estandarizadas), como resultado de que los individuos se reconocen en ellas. Se trata así de una representación subjetiva: la identidad cultural como forma subjetiva que ocurre en la colectividad, haciéndolos sentir parte de un todo, con valores y creencias que, sin duda, están influidos por símbolos introducidos por la globalización⁷, de los cuales el fundamental es la constitución del individuo como institución central de la sociedad:

El individuo está, en efecto, en el centro de la mutación societal que caracteriza la modernidad avanzada [...] Esta mutación tuvo lugar en el marco de una sociedad de mercado que hace del individuo el objetivo directo y el verdadero motor de la actividad. En la sociedad de la mercantilización, es el individuo quien se vuelve el objeto del mercado, no solamente como consumidor de bienes y de valores mercantiles, sino como el “bien” y el “valor” supremo del mercado en sí mismo [...] Más que “productos”, lo que se busca vender y lo que se compra son marcas identitarias de las formas de ser uno mismo [...] El individuo, convertido a sí mismo en su propio producto, “se compra una vida” (Bauman 2008), y su trayecto de vida se identifica con su trayecto de consumidor. (Delory-Monberger, 2015, pp. XXV-XXVI).

Desde un **punto de vista tecnológico y tecnocientífico**, los avances logrados, particularmente a partir de la segunda mitad del siglo XX, son inmensos frente a aquellos de los siglos precedentes. Los medios de transporte, los medios de información y de comunicación han reducido e incluso aniquilado las distancias, instituyendo el tiempo de la instantaneidad. Una masa de informaciones es accesible a aquellos que se encuentran tecnológicamente conectados con todo el mundo (que, por otra parte, son cada vez muchos más) y la creación de redes informáticas

6 Organización para la cooperación y el desarrollo económicos.

7 Recordemos que globalización alude a “los procesos en virtud de los cuales los Estados nacionales soberanos se entremezclan e imbrican mediante actores transnacionales y sus respectivas probabilidades de poder, orientaciones, identidades y entramados varios” (Beck 1998, p. 29).

ha favorecido, como ya lo vimos, el surgimiento de redes económicas, así como la concentración de las actividades mercantiles y financieras en los megacentros urbanos. Nuestro enfoque del espacio-tiempo se va modificando, contribuyendo a la complejidad de la cuestión identitaria. Además, está la exploración cada vez más amplia del espacio, que modifica nuestras representaciones cosmológicas, al circunscribir el lugar ocupado por el planeta tierra en el espacio intergaláctico.

Comunicación, espacio y tiempo, no son los únicos parámetros modificados por la ciencia y la tecnología. Como lo sostiene Fountain (2001), las tecnociencias cuestionan los mismos fundamentos de lo que siempre se ha considerado la “naturaleza humana”. La inseminación artificial, las madres sustitutas, la cirugía transexual y la clonación, entre otros ejemplos, nos hacen entrar en el mundo de lo híbrido donde la frontera entre lo artificial y lo natural se desvanece, tanto como aquella entre hombre y mujer, que se creía inalterable.

Debemos desarrollar nuestra capacidad de tomar en cuenta estos híbridos, estas nuevas entidades emergentes, estas “natura-culturas” (Haraway, 2000). La creación de entidades se hace cada vez más “artificial” y es sólo una cuestión de tiempo el que estos nuevos orígenes, los simulacros, sean, en el próximo milenio, considerados como naturales (es decir, legítimos). (Fountain, 2001, p. 277).

¿Cómo se deben definir, de ahora en adelante, el ser humano, el hombre y la mujer? Si el paso de la Edad Media al Renacimiento estuvo marcado por una descentración de Dios hacia el hombre; y luego se puso el acento sobre su finitud en el mundo contemporáneo, como lo señaló Foucault (1997), ¿cuál es y cuál será en adelante el centro del universo? Esta pregunta existencial fundamental nos conduce al plano epistemológico, es decir, al estatuto del saber.

Desde un **punto de vista epistemológico**, la relatividad de los saberes (que no implica relativismo) ha sido abundantemente tratada por la sociología del conocimiento, sobre todo desde los trabajos de Kuhn (2006). El cientismo del siglo XIX ha sido desafiado por un enfoque paradigmáticamente contextualizado de las ciencias, naturales o humanas. Los saberes ya no son certezas, y se encuentran fragmentados en ciencias relativamente compartimentadas bajo la forma de disciplinas que ya no

cuentan con un discurso transversal, unificador, como lo hacía la filosofía hasta Descartes⁸.

Por otra parte, la mayoría tiene hoy acceso a un cúmulo asombroso de informaciones y la escuela ya no es la única dispensadora de saberes, ahora difundidos igualmente por los medios de información y de comunicación, y por las redes sociales, que incluyen una alta dosis de desinformación y de la hoy llamada posverdad o “mentira emotiva”⁹. Por esos mismos caminos, los saberes, ahora fragmentados, son igualmente compartidos por una cada vez más creciente parte de la población y virtualmente discutidos y recreados por ella, a través de Internet (es el caso de Wikipedia, como ejemplo cooperativo de construcción de conocimientos). Por todo lo anterior, la virtualidad, la globalidad y la tecnicidad del nuevo mundo no pueden reducirse al balance bastante sombrío que acabo de trazar. Su dimensión dominadora o esclavizante oculta sus posibilidades emancipadoras y creativas, que son más de las que normalmente consideramos o valoramos. Ellas pueden, en el mismo sentido, favorecer la creación de solidaridades sociopolíticas, a escala mundial, para intentar contrarrestar los efectos devastadores de la globalización de los mercados y del debilitamiento o retirada del Estado.

Así, la relatividad de los saberes y la fragmentación epistémica son en parte compensadas por el intercambio del saber, tanto de su posesión como de su construcción¹⁰; la economía monopolística centrada sobre la lógica de la utilidad por la existencia así sea marginal, de economías informales y sociales; y la fragilidad política por la aparición del poder de

8 Si bien esta búsqueda unitarista ha resurgido a veces: menciono, entre otros, el positivismo lógico del Círculo de Viena, a principios del siglo XX, que pretendía reconstruir el conjunto de la realidad por medio de la lógica. Vale la pena recordar también que Eduardo Nicol (2001) muestra un camino de integración epistemológico, al afirmar que la ciencia no es una disciplina, sino una *comunidad de saberes*, hallando justamente, tanto en su origen como en su fin, el principio de unidad.

9 Este neologismo describe la distorsión deliberada de una realidad, para crear o modelar opinión pública e influir en las actitudes sociales, donde importan más las emociones y creencias personales que los hechos. Supone una difuminación de la frontera entre la verdad y la mentira, creando una tercera categoría en la que un hecho, ficticio o no, se acepta de antemano solo por encajar en nuestros esquemas mentales. Es la mejor herramienta de los demagogos actuales.

10 Si compartir el saber caracteriza el registro social de la relación con el saber, su co-construcción implica el registro epistémico por la multiplicidad de los sujetos-autores (agentes de la construcción), la reducción virtual de la atomización de los saberes (y no su uniformización) y el reconocimiento de sus fundamentos en tanto que constructos teóricos.

la sociedad civil y el ejercicio de una democracia directa y participativa. Es esto lo que sostiene, en otro contexto, Fountain (2001) cuando, evocando la hibridación generada por las tecnociencias y la complejidad del mundo actual, recurre a la discusión pública que ellas entrañan y que exige una ciudadanía activa. Fragmentación, hibridación y complejidad interpelan la responsabilidad. Y esto es mucho más real en un mundo en el cual la ciudadanía se ejerce en una doble escala, local y mundial, y el individuo ha adquirido el carácter de institución social, redefiniéndose su relación con la sociedad, de modo que la construcción de la existencia personal (expresada como biografía) se convierte en el centro de producción de la esfera sociopolítica. Es este mundo nuevo, tanto en sus dimensiones opresoras como emancipadoras, el que define el contexto donde debe ocurrir la reflexión educativa sobre las cualidades que deberían poseer las personas; y donde debe ubicarse la reflexión sobre el sentido hoy de una facultad de ciencias humanas y sociales; en otras palabras, la reflexión educativa sobre la cuestión del tipo de persona y sociedad que hay que formar sabiendo que el “curso de la vida” tiende “a *instituirse* como el lugar del proceso de selección, organización e integración por los cuales los individuos se inscriben en el mundo social y trabajan por su propia socialización” (Delory-Monberger, 2015, p. XXIX).

¿A quién formar?

En este complejo contexto, la respuesta a la cuestión ¿a quién formar? se relaciona con sus dos corolarios, el por qué y el para qué formar. El contexto que acabo de describir someramente responde en parte a estos interrogantes, delimitando el horizonte en el cual se mueve la persona e identificando la dimensión pragmática del por qué, y sus incidencias sobre las cualidades que deberá poseer la persona. La razón pragmática no basta para responder a la cuestión de las finalidades educativas a privilegiar, que reposan, en última instancia, sobre una opción axiológica y praxeológica que difiere o desborda el marco limitado del valor práctico y del deseo de eficacia que es su corolario.

Constatar la globalización económica, por ejemplo, analizada desde un ángulo pragmático, puede llevarnos a concluir que hay que formar un individuo emprendedor, abierto a los dispositivos de la competencia. Se puede, al contrario, según la postura axiológica que se privilegie, pensar en formar un sujeto dispuesto a reclamar una mayor igualdad económica y social para todos los ciudadanos. Y seguramente,

en un mundo ideal, nada prohíbe soñar con una persona-líder capaz de un espíritu empresarial con conciencia social y un sentido desarrollado de la responsabilidad ética.

En todo caso, la amplitud del fenómeno de globalización-mundialización y la gestión de sus proyectos en manos de un pequeño número de accionistas y directivos de empresas-redes, vuelven ineludible la formación y el desarrollo de una conciencia social y responsable para que el individuo pueda llegar a ser sujeto y ciudadano. Pues solo así podría escapar del rol de objeto, instrumento de consumo, que quiere hacerle jugar la economía de mercado de la cual él mismo (o mejor su configuración como individuo) es un producto para comprar y vender; o de aquel individuo fragmentado, sin ningún lugar unificador, arrinconado por la relatividad y la segmentación del saber, así como por la pérdida del sentido de identidad y de pertenencia que le es concomitante. Es como sujeto, es decir, autor y actor de su propia vida en relación con los otros sujetos, miembros de sus diversas comunidades de pertenencia (étnica, religiosa, de género, política, a escala local o planetaria...), que el individuo puede recrear un sentido que pueda ser el norte unificador de su existencia.

Para quien entiende al ser humano como aquel que tiene que pasar de individuo a sujeto, la mundialización, en sus dos dimensiones (esclavizante y emancipadora), interpela a la responsabilidad del sujeto en su misma condición humana (que considero es necesario definir aquí):

Entiendo aquí por condición humana el conjunto de relaciones del hombre con el mundo natural y artificial (en sus actividades físicas, económicas, científicas y técnicas), con los demás (en su vida social), con el poder (en la organización política), con los valores, Dios u otras trascendencias (por la ideología, la moral, la religión) y consigo mismo (por la cultura). La inscripción en nosotros de estas relaciones constituye una personalidad histórica común a todos los miembros de un espacio-tiempo, aunque diversificado según los círculos sociales, culturales, familiares, la edad, el sexo, las individualidades. Esas relaciones evolucionan sin cesar, y a veces de manera tan rápida y radical que se invierten, lo que constituye una revolución de la condición humana. (Rohou, 2004, p. 116, citado en Delory-Monberger, 2015, p. XVI).

Ahora bien, en su primera dimensión, la mundialización implica la responsabilidad del sujeto que, como lo sostiene Touraine (1995), debe oponerse a todos los agentes de la dominación, mucho más si esta tiende al totalitarismo. Pues solo el sujeto, en su individualidad y en su

intersubjetividad, puede oponerse a la totalidad, ser el autor/actor de su historia y de aquella de su comunidad. Él no es libre sino en una libertad relacionada, cuando elige ser con el otro para oponerse al todo. Él, aislado, no es sino el juguete de sus propios deseos, narcisistamente replegado sobre sí mismo. En su dimensión emancipadora, la mundialización moviliza igualmente la responsabilidad, porque se trata de la co-construcción del saber o de uno de sus productos o incluso de que la sociedad civil asuma reivindicaciones de orden sociopolítico; aquí se invita a la capacidad de cada uno para responder por sus actos y las consecuencias que entrañan. Como lo señala Boisvert (1997), este llamado a la responsabilidad desborda por otra parte el marco privado para entrar en la esfera pública. “Este regreso del sentimiento cívico es primordial, en la medida en que él engendra una toma de posesión de los destinos públicos por el conjunto de los ciudadanos. Es la reaparición de la conciencia de co-responsabilidad de los asuntos públicos” (p. 206).

Asimismo, la responsabilidad tiene como corolario la participación, en su sentido amplio de “tomar parte en”, contra la tendencia a la pasividad y al individualismo exacerbado de una sociedad construida sobre la capitalización y el consumo. La participación implica el compartir, en la parte activa que cada uno asume en la sociedad, a la cual la vida, incluso la supervivencia, de los individuos está inextricablemente ligada. El compartir, a su vez, implica la solidaridad entre las personas. Si la creación de redes define el nuevo mundo, en términos de telecomunicaciones y de corporaciones (en su tendencia hegemónica y monopolística), describe igualmente las redes o cadenas de solidaridades que se tejen en la sociedad civil, sea que se hable de la desobediencia civil o la economía informal. Como ya señalé, la creación de redes de comunicaciones permite igualmente superar las leyes de la economía de mercado implementando una economía paralela.

Las tecnologías de la información y la comunicación, si bien permiten la comunicación y el acceso a la información, no resuelven todos los problemas referentes a la relatividad y a la fragmentación de los saberes. Sí permiten en ciertos casos, como ya se dijo, la participación; ellas contribuyen, por otro lado, a la explosión y dispersión de los saberes. Lejos, en este sentido, de ser una panacea, deben ser tomadas en lo que son, es decir instrumentos que sirven para la construcción del saber; no podemos considerar la información difundida por las redes como si fuera el saber en sí, confundiendo así medios y fines. Una educación basada en las tecnologías actuales debería tematizar “el flujo, lo confuso y el

pensamiento” (Gohier y Lebrun, 2001). La suma de informaciones difundida por Internet y la falta de puntos de referencia sobre su organización y su fuente, requieren de una educación que no se limite al aspecto técnico sino que comprenda también una formación crítica, que incluya la dimensión ética de la difusión de informaciones sin cuartel, la organización y el análisis de los datos, su significación y sobre todo, la profundización de la reflexión que va al encuentro de la invitación a permanecer en la superficie, a “surfear” sobre la “telaraña”.

Y resalto todo esto porque la reflexión crítica propia de una facultad de ciencias humanas y sociales se elabora en profundidad y no en la superficie. Si la participación en la construcción del saber puede contrarrestar, en parte, su estallido y su relatividad, ella no puede hacerlo sin modificar la relación con el saber como algo distinto al mero acceso a la información, por plural que esta sea. Porque el saber no puede consistir en la yuxtaposición de informaciones. Su constitución implica opciones epistemológicamente ilustradas que respondan a criterios de cientificidad o de rigor, paradigmáticamente establecidos por los diferentes campos disciplinarios, ellos mismos revisados a la luz de los avances teóricos. En otros términos, tomar posición en el campo del saber exige conocer sus pros y contras, así como dominar el discurso tradicionalmente llamado de la racionalidad, que desborda aquel de la cientificidad.

En este orden del discurso es que se sitúa la ética en tanto reflexión axiológica que permite, más allá de la expresión de los deseos y necesidades individuales, unirse a la cuestión de la corresponsabilidad pública. Sobre otro plano, la ética, como parte integrante de una educación basada en las tecnologías actuales, permite elaborar una reflexión sobre las cuestiones de la libertad de expresión (frente a la cuestión de la pornografía infantil, por ejemplo) y de la propiedad intelectual (referente a las fuentes de las informaciones difundidas y a su uso). Es igualmente la reflexión axiológica la que sostiene la toma de decisiones relativa al mundo híbrido de las tecnociencias (reglamentar, por ejemplo, la aceptabilidad o no de la clonación de seres humanos).

Pero la racionalidad no basta para equipar a la persona de modo que pueda hacer frente al mundo de la fragmentación, la complejidad y la hibridación. Si la solidaridad y la participación (tanto en los asuntos públicos como en la construcción del saber) ayudan a reducir el efecto de dispersión fruto de la fragmentación epistémica e identitaria, y la racionalidad científica y ética han hecho inteligible y vivible el mundo complejo e híbrido, ellas no logran totalmente conferir un sentido al universo

donde existimos y actuamos. Porque el sentido, para un auténtico sujeto, no puede desplegarse sino en un mundo significativo y solo puede construirse en la triple relación de lo racional, lo simbólico y lo afectivo con el mundo, en un trayecto biográfico autorreflexivo.

En consecuencia, cada uno es reenviado a la construcción reflexiva de su propia existencia, a su *biografía* —entendida aquí no como el curso real, efectivo de la vida, sino como la representación construida que se hacen los actores de ella— y de su capacidad de *biografización*¹¹ de los ambientes sociales. (Delory-Monberger, 2015, p. XXIX).

El sujeto: entre racionalidad e imaginario, sentido y sensibilidad

Duborgel (1983), y después Durand (1996), siguiendo a Jung, Bachelard y Ricoeur, nos recuerdan la importancia de lo imaginario en la aprehensión y la constitución de lo real, como lenguaje de

“l’homo symbolicus”, el hombre de las analogías y las correspondencias, el sujeto de las homologías microcosmos-macrocosmos, el enlazador de lo sensible al sentido y del hombre al Universo, como parámetro plenamente constitutivo del fenómeno humano y como instancia esencial por donde la diversidad humana puede comunicarse con ella misma. (Duborgel, 1983, pp. 399-400).

Porque el lugar donde el sujeto se unifica no consiste en una unidad o una entidad designada, como dios, el hombre o la historia, sino en el sentido que él confiere al mundo y que puede tomar la figura de dios, hombre o historia. Este sentido unificador no puede provenir sino de un relato donde cada sujeto es el narrador, donde la diseminación de objetos y de acontecimientos simbólicos son como signos para él de que el mundo narra una historia que articula sus diversos objetos y lo relaciona a él mismo con dicho mundo; en pocas palabras, la materia y la materialidad surgen solamente en las historias (Schapp, 1992), como si las historias engendraran de algún modo lo real.

11 Según Lévy (2001), con este neologismo se quiere decir que los trayectos de vida “se interpretan culturalmente como resultantes de proyectos biográficos personales y su puesta en acción [...] Ya no se está integrado a la sociedad como miembro de una familia, de una localidad, de una categoría profesional sino como una persona individual” (pp. 4-5).

Como lo sostiene Durand (2007), el símbolo no reenvía directamente a un significado neta y unívocamente circunscrito. En su esencia, lo hace a un sentido “figurado”, trascendiendo la claridad aparente del mundo de los signos de sentido único que aplanan el mundo de la significación reduciéndolo a un mundo de signos-objetos. “No pudiendo figurar la infigurable trascendencia, la imagen simbólica es transfiguración de una representación concreta por un sentido nunca abstracto. El símbolo es entonces una representación que hace aparecer un sentido secreto, él es la epifanía de un misterio” (p. 13). Que se trate del orden icónico, ritual o mítico, el símbolo llama a la capacidad onírica de los humanos y al lenguaje poético narrativo que substituye el concepto y el argumento por la imagen, el relato y la analogía.

El lenguaje simbólico implica entonces otro modo de conocimiento distinto del lenguaje racional y da acceso a otro mundo diferente a lo concreto, aquel del sentido figurado, de la trascendencia, del más allá de lo inmediatamente discernible. El horizonte de este más allá se circunscribe diversamente según el alcance metafísico que se le da, pero reenvía, en todos los casos, a la capacidad de la persona para trascenderse a ella misma y estar en relación con los otros en el universo de la significación. Esto es verdadero sea que uno siga la teoría del inconsciente colectivo arquetípico de Jung o el enfoque bipolar del psiquismo de Bachelard, o incluso la antropología del imaginario de Durand.

Consciente e inconsciente, personal y colectivo, racionalidad e imaginario, oposición de contrarios que siempre son constitutivos del Yo. Por más que la individuación consista en liberarse de las falsas imágenes de la persona (que atañen al inconsciente colectivo), las representaciones arquetípicas, o mejor sus potencialidades, inscritas en este, forjan un vínculo entre las personas, “en la medida en que la estructura de la psiquis y su facultad de exteriorizarse en formas específicas son una herencia común a la humanidad entera” (Jacobi, 1983, p. 47).

Por ejemplo, la capacidad para relacionarse con las otras personas mediante el lenguaje simbólico trasciende igualmente la individualidad psíquica de Bachelard, aunque de modo un poco diferente. Este último plantea un enfoque dual del psiquismo configurando dos mundos, complementarios pero separados, aquellos de la racionalidad científica y del ensueño poético. El psiquismo bachelardiano es, por otra parte, un psiquismo andrógino que retoma, en un esquema universalista, las figuras jungianas del *animus* y del *anima* (Jung, 2009). Tanto en el varón como en la mujer, la economía psíquica consiste en una dialéctica entre el *animus*,

como sede del intelecto y del conocimiento, y el *anima*, como matriz de lo imaginario y de la ensoñación. Al primero pertenece el reino del crecimiento psíquico, mientras que en el segundo “se profundiza y reina descendiendo hacia la profundidad del ser” (Bachelard, 2013, p. 57). Es, en la interfaz de la exterioridad y la interioridad, que el psiquismo encuentra o mejor tiende hacia su punto de equilibrio, asintótico. Es, por otra parte, al *anima* a quien pertenecen el mundo de las imágenes, del imaginario, del ser en reposo que permite acceder a una ensoñación cósmica, desprendida de los proyectos donde “las imágenes en su esplendor realizan una muy simple comunión de las almas” (p. 131).

Lo que Jung, Bachelard y Durand muestran, a pesar de sus diferencias en el plano de la organización del psiquismo y del pensamiento, es la importancia del pensamiento simbólico que conecta primero a la persona con ella misma, a través del relato de las imágenes antagonistas de sus diversas relaciones con el mundo; luego, a la persona con las otras personas, pues este relatar supera al individuo a través de las imágenes recurrentes vehiculadas en el relato, individual (biográfico por ejemplo) o colectivo (cuentos, poemas, mitos) de otras personas. Es el lenguaje de lo imaginario el que permite trascender el modo histórico, en sus dimensiones demasiado factuales y cronológicas¹² para acceder a aquel de lo simbólico y evitar las trampas del microrrelato narcisista denunciados por algunos (Boisvert, 2000). En relación con el otro, el pensamiento simbólico genera el sentido. Y es sobre ese principio de la “inteligibilidad narrativa” que Dilthey (1944) fundamentó su reflexión epistemológica, haciendo de la autobiografía el principio de la comprensión que generan las “ciencias del espíritu” que hoy llamamos “ciencias humanas”. Igualmente, en esa raíz descansan enfoques pedagógicos como el de Bruner (2002) o el de la pedagogía praxeológica (Juliao, 2017), que recurren al relato como forma de pensamiento y comprensión inteligible de la realidad, mediante el relato se la analiza, se la organiza y comprende, se actúa sobre ella, sea que se trate de la realidad natural o social.

Sin embargo, es difícil fundir, como lo hace Durand (1996), psiquismo e imaginario, lenguaje de la racionalidad y lenguaje del imaginario. El discurso de la racionalidad piensa el mundo: analiza, argumenta, corta,

12 Ricoeur (1999) habla en este sentido de una referencia cruzada entre la historiografía y el relato de ficción, que emerge, en diversos grados, del lenguaje metafórico y del orden de lo simbólico. Siguiendo a Ricoeur, entiendo por relato el discurso narrativo que tiene como motivos la intriga y la acción y no como, a la manera de Lyotard (2006), aquel gran relato especulativo o emancipador meta-discursivo y teleológico.

discute causalidad y no contradicción; utiliza el concepto y el argumento. Aquel del imaginario sueña y narra los mundos, relaciona, sin deseo de lógica, asocia y simboliza, más allá de lo inmediatamente discernible; utiliza la imagen y la analogía. Frente a la pregunta de partida sobre ¿quién formar?, ningún proyecto educativo puede entonces evitar uno u otro lenguaje, y debe dominarlos ambos, a *fortiori* en ese mundo fragmentado, complejo e híbrido que es el nuestro.

Además de la respuesta al por qué y para qué formar, la cuestión del quién formar tiene igualmente que ver con aquella del cómo formar. Ahora bien, el lenguaje de la racionalidad y aquel de lo imaginario implican modos diferentes de aprehensión de lo real, que se conforman diversamente. Así, la racionalidad, esencialmente conceptual y argumentativa, usa todos los mecanismos planteados por la psicología cognitiva (el pensamiento formal de la metacognición) que permiten comprender el mundo y a sí mismo con la ayuda de estructuras lógico-matemáticas, en el marco de un proceso de tipo analítico. El pensamiento racional se construye mediante el ejercicio de ciertos modos de razonamiento: análisis, inducción, deducción, juicio, argumentación, y teniendo como parámetro último, el deseo de coherencia. El mundo de lo imaginario, como hemos visto, se caracteriza ante todo por la imagen, el relato y la analogía. Implica otras categorías de pensamiento, como la capacidad de simbolizar que se puede desarrollar sobre todo mediante las metáforas, el uso libre de la asociación, la construcción de sentido figurado, el desarrollo de la capacidad onírica, la narración de la experiencia vivida. Pero estas estructuras cognitivas son estimuladas o suscitadas por otra dimensión o modalidad de aprehensión del mundo, aquella de la sensibilidad.

Es esto lo que sostiene Meyor (2001), cuando afirma que, más que una modalidad de aprehensión del mundo, la sensibilidad es un modo de ser y estar en el mundo, la esencia de la subjetividad. Reivindicando los trabajos de Michel Henry, ella sostiene que afectividad y sensibilidad se confunden porque la afectividad consiste en un sentir fundamental, primero intransitivo, “el sentirse sí mismo”, o “el ser en” donde se enraíza toda acción individual. Es en el sentir que el sujeto experimenta una cohesión, una co-presencia inmediata con el mundo. La educación, según Meyor (2001), deberá entonces concientizar al sujeto frente a lo sensible, desarrollar la aptitud del sujeto para constituir un mundo sensible y dejarse tocar por él, apelando al orden del deseo mediante el uso del lenguaje estético, narrativo y poético. Desde esta perspectiva, la vida de aquel a quien se educa se asimila a la existencia en su desarrollo y

singularidad, es decir, al trayecto y proyecto de vida personal porque la vida no puede ser vivida, ni mucho menos comprendida, sin ser contada.

Una facultad de ciencias humanas y sociales para la comprensión y las relaciones

Que la sensibilidad sea ontológicamente fundadora, como lo sostiene Meyor, y como lo ilustra, en un nivel más literario, la obra de Proust¹³, o que ella sea el alma gemela del racional *animus* en una ontología de lo andrógino, pues debe necesariamente ocupar un lugar importante en las finalidades educativas, sobre todo desde la perspectiva de las disciplinas humanas y sociales.

Pero, como se mencionó, es primero y, ante todo, la posibilidad para la persona de generar un sentido en el mundo desfragmentado, globalizado, complejo e híbrido lo que debe afirmarse en ese proyecto educativo. Y este sentido se articula a partir de una triple referencia al mundo: racional, simbólica y afectiva. Porque el sentido proviene de la facultad de darle significado al mundo narrándolo, ella misma tributaria de la doble capacidad de comprender y consigo mismo, con los otros, con los valores, con el mundo. A partir de lo razonable y de lo vivido se construye esta doble capacidad y se instituye el sentido como mirada en un universo significante:

- En la esfera cognitiva, lo razonable toma forma en dos niveles del pensar: aquel del universo conceptual del discurso racionalmente aceptable y aquel del mundo imaginado y narrado del universo simbólicamente significante.
- La función simbólica, como lo vimos con Durand (2007), apela a la sensibilidad y hace así el puente con el segundo polo de la construcción del sentido.
- En la esfera emotivo-afectiva, lo sentido implica dos modos de sensibilidad: la sensación, generada por el contacto sensual con el mundo, desde una relación directa con los seres, la naturaleza y las cosas, así como por aquella de una relación

13 Ante todo *En busca del tiempo perdido* (2007), novela que atrae al lector, no tanto por la historia que narra, sino por cómo lo hace, ya que Proust es capaz de hacer entrar al lector en su obra, atrapándolo, porque une el lenguaje al sentimiento, convirtiendo el leer en un espejo que nos permite ver nuestros propios sentimientos, que entran así a formar parte de la novela. Cada detalle se amplía al describirlo porque se quiere visibilizar cómo lo envuelve el sentimiento.

mediada por el imaginario mental; y el sentimiento, participando de la esfera de la afectividad, de contigüidad con el otro (próximo o lejano), y, por este lazo, el sentido de pertenencia al mundo, generado por la relación directa o el lazo simbólico con el otro, en el presente y el pasado.

Por otra parte, es la relación con el Yo, luego con el otro-próximo, ambiente¹⁴ o persona, lo que hace posible la conexión con el otro lejano de modo que la ciudadanía mundial, hoy tan deseada, solo puede desarrollarse a partir de una ciudadanía local efectiva. Y es por el entrecruzamiento de lo razonable y de lo sentido que la persona puede relacionar interior y exterior, inmanencia y trascendencia. Por la vía de la comprensión y de la relación uno se une al mundo, así como por la vía de las historias que nos contamos sobre nosotros mismos (y en las que normalmente aludimos a otros) conciliamos nuestro espacio-tiempo individual con el espacio-tiempo social, como mediación entre nosotros mismos y el mundo social¹⁵.

Para enfrentar el nuevo mundo, tanto en su lado emancipador como en el socializador, la formación en una facultad de ciencias humanas y sociales debe entonces buscar la formación de un sujeto, autor y actor de su propia vida, relacionado con aquella de las demás personas en tanto que sujetos diversos. Reflexividad crítica, ética, estética y autonomía serán entonces complementos del sentido de la responsabilidad, la solidaridad y la participación que contribuyen a tejer este lazo que, en última instancia, tiene el significado conferido al mundo. Mediante la construcción de lo razonable y de lo sentido, por la unión de las esferas cognitiva y afectiva, del orden del pensar y de la sensibilidad, del discurso académico y la narración, se desarrollan la comprensión del mundo y la relación con el mismo. Por la implementación del discurso de la racionalidad y del lenguaje simbólico, por el despertar de la sensación (y su llamado al sentido) y de la afectividad, por la evocación del sentimiento de contigüidad

14 En ese sentido, véase Berryman (1998), quien argumenta que la relación con la naturaleza, en la infancia, es esencial para construir un sentido de autoestima que requiere momentos en los que “la persona reconoce que el mundo es esencialmente bueno y acogedor” (p. 15)

15 Lo que significa que el relato participa de la “constitución de la sociedad” como lo entiende Giddens (1987): “siguiendo las rutinas de mi vida cotidiana, ayudo a reproducir las instituciones sociales en cuya creación no tuve ningún rol” (p. 11).

y de pertenencia, el ser humano fragmentado puede reencontrar el lugar de su unidad, aquel del sentido existencial.

Ahora que sabemos cómo estamos atrapados, incluso cuando creemos ser personas de una racionalidad absoluta, en una red de formaciones discursivas, donde las viejas representaciones conviven con las nuevas, también podemos preguntarnos si las agrupaciones disciplinarias que realizamos o aceptamos no son tan obsoletas como nuestras representaciones normales sobre la materia, la masa o la realidad, que olvidan las rupturas epistemológicas inducidas por Einstein y Planck. En esto la filosofía puede ayudarnos a comprender cómo las bases más evidentes de nuestro conocimiento y representaciones son bastante frágiles.

Y queda la cuestión del humanismo. ¿Qué referencias, utopías o creencias nos llevan a atribuir a dicho término tantos valores axiológicos? ¿Qué operaciones nos hacen pensar que la técnica, habitualmente poco querida por los humanistas, nos salvará? ¿No hay manera de cuestionar una de nuestras últimas creencias en el pensamiento positivo, y preguntarnos, con Foucault (1997), si el humanismo no es una ideología? ¿En estos tiempos en que la tecnología ya no es objetivada —o por lo menos nos hace pensar que nunca lo fue— podemos aún actuar como si el sujeto y el objeto fueron los únicos dos conceptos operacionales para la comprensión del mundo, para producir categorías distintivas? La técnica y el método, y por lo tanto la cultura y la práctica, interfieren entre estos dos extremos.

Se puede hacer ciencias humanas y sociales contando lo que pasa, es decir, describiendo la realidad (incluso la propia realidad existencial) y sus transformaciones. En este caso, se usa el lenguaje natural para construir y transmitir los resultados de la investigación; la observación de la realidad es una necesidad y obliga a ciertas opciones metodológicas. Las dimensiones espacial y temporal construyen y organizan la observación (que sin embargo es una construcción) y su informe correspondiente. Pero las ventajas y dificultades del mero relato son claras: puede conducir a una colección de hechos, de observaciones que no constituyen conocimientos aplicables en otros lugares. Se tiende a la redacción de ensayos y no de tratados científicos. Reposa sobre una tendencia inductiva, cuyo resultado nunca se logra plenamente. Por eso, se requiere luego analizar, interpretar y en últimas actuar transformando lo observado. El eje es el de construir modelos. Consiste en fabricar un modelo que se supone debe dar cuenta de lo que sucede en la realidad. Para ser lo más general posible, el modelo utiliza el lenguaje matemático. Un modelo,

que puede ser representado por diagramas, curvas y ecuaciones, y que no deja de influir en el actual funcionamiento de las ciencias humanas y sociales. La modelización tiene su propio riesgo y sus propios callejones sin salida: puede querer ignorar la realidad o confundir modelo y realidad. El principio deductivo puede conducir a ignorar lo que no encaja en el patrón o se le resiste. Por eso se requiere observar, problematizar, cuestionar.

Todas las ciencias humanas y sociales se desarrollan en la tensión existente entre estos dos polos.

Frente a estos desafíos reales, varios caminos se abren a las ciencias humanas y sociales; y a los investigadores, estudiantes y responsables políticos. Caminos que afectan tanto a la investigación como a la educación superior al definir sus facultades y programas. Caminos que delimitan lo que serán los investigadores de la próxima generación y el conocimiento que desarrollarán.

El primer camino es la de una recitación continua, encantadora, del trabajo de los maestros del pasado: la reproducción del discurso del maestro (cual soberano o ídolo/amo), al margen de las contingencias históricas y sociales. Conduce a la despolitización completa de las ciencias sociales, que se separarían de temas relacionados con la realidad social. Se reitera, de acuerdo con la tradición escolástica, que todo signo tiene dos caras (significante/significado), que el actor económico actúa de acuerdo con las funciones básicas, que un mensaje va de un emisor a un receptor, y eso cualesquiera que sean los contextos históricos, sociales, políticos, económicos, o de identidad geográfica. Las revueltas estudiantiles de hace cuarenta años atacaron precisamente esta reproducción ciega de discursos de los que ya nadie comprendía su relevancia social; es que con frecuencia la historia balbucea.

Una segunda ruta, bastante compatible con la primera, es la elaboración de modelos matemáticos a ultranza, suponiendo que dan cuenta de la realidad sin que de verdad lo hagan. Va a menudo unida a una fascinación por el modelo, a veces confundido con la realidad (se identifica la regla informática con el lenguaje, el programa con lo humano) y por la tecnología (el poder de las máquinas); y siempre va acompañada de la ideología tecnocrática. Como es natural, esta vía despertó el interés de la industria, cuya función es la venta de máquinas, el software y el mantenimiento. El sujeto económico (*homo economicus*), el sujeto del aprendizaje, el sujeto lingüístico son motivos inagotables para construir modelos que van a consumir fondos importantes sin tener que dar una

descripción suficiente. Y esto sería firmar la orden de ejecución de la investigación. Basta imaginar las consecuencias de un modelo que previera los desplomes de la bolsa o la razón precisa del fracaso escolar. Podríamos poner remedio a estos males, y no habría necesidad de producir nuevos modelos.

Una tercera tendencia, más propia de la universidad, es la de no considerar la formación, las disciplinas enseñadas y los contenidos, ni como repeticiones encantadoras, ni como implementación de programas de cálculo sin fin, sino como un compromiso permanente de búsqueda, de exploración, entre la necesidad de la transmisión y la demanda social. En este sentido, la definición de los programas de investigación y de las unidades académicas, es una cuestión fundamentalmente política. Ella obliga, en educación, a analizar e interpretar la demanda social, desde la transmisión de una cultura y los métodos de trabajo hasta la formación para los oficios y competencias que los estudiantes deberían dominar. Del mismo modo, la investigación viviría en un movimiento permanente entre la conceptualización y la narración de la vida y las prácticas. Desde este punto de vista, los territorios disciplinares son herramientas y problemas (en el sentido de Bourdieu), nunca santuarios... Y todo lógicamente puede cambiar. La tensión entre la enseñanza y la investigación produce un contacto con la realidad social y obliga a la universidad a hacer frente a la sociedad en la que vive. Es a este precio que las disciplinas (territorios, pero también organismos) se transforman y viven de acuerdo a principios que superan su propia necesidad de reproducirse y durar. A la luz de estas problemáticas podemos leer muchos conflictos y transformaciones en las estructuras de enseñanza y de investigación en este nuevo siglo. Una facultad de ciencias humanas y sociales nunca podría anquilosarse, no puede ser lo mismo siempre y donde sea: en el trasfondo de todo esto está la idea de que cada persona es única e irrepetible, como única es su historia vital, e irrepetible su destino, del mismo modo que puede ser único el quehacer autobiográfico.

Aprender en una facultad de ciencias humanas y sociales, en esta óptica, significa que el recorrido académico del estudiante va integrado a su proyecto de vida y es acompañado como tal. Acompañar el recorrido del estudiante implica que el acto de aprender se ubique al centro del sistema escolar (y que sea objeto de una formación de los profesores acorde a ello). Poner el acto de aprender en el centro del recorrido del estudiante implica introducir, desde el primer año de estudios universitarios, la enseñanza del pensamiento complejo y de la búsqueda y aparición

del sentido. Y esto significa que el maestro pasa a ser un proveedor de recursos que aporta el material que permite que emerjan nuevas preguntas. El conocimiento no sirve para disolver (solucionar) el problema sino para revelar el misterio. El acto de aprender, eminentemente complejo, se transforma porque actualiza una capacidad innata, que la humanidad heredó, que puede transmitir y que constituye su verdadero patrimonio, aprender. ¿No es el papel de una facultad de ciencias humanas y sociales enseñar el acto de aprender, enraizarlo, incorporarlo, y ubicarlo en la dinámica de lo existencial?

¿Cómo hacerlo? Identificando y organizando las necesidades, los medios, los ambientes, los lugares y los tiempos para aprender. Creando las condiciones favorables, las metodologías, las etapas y las respuestas técnicas para ajustar los resultados esperados, a mediano y largo plazo.

Esta *ciencia del aprendizaje* incluye una teoría del funcionamiento mental, de las operaciones cognitivas, de la motivación, de la articulación de la persona al ambiente, de su percepción y de su acción, y de su memoria. El acto de aprender siempre ocurre buscando equilibrio al interior de la tarea de aprender: equilibrio entre estabilidad y movimiento, continuidad y cambio, individual y colectivo, discurso académico y narración. Por eso aprender no puede resultar de una imposición. Es cada uno quien construye su propio aprendizaje. El ser humano está en constante devenir y en constante búsqueda de equilibrio. Nadie se construye solo, la mediación y el acompañamiento son indispensables. Y otro postulado: existen ciertos caminos obligados, impuestos por las leyes de la complejidad y de los sistemas, más allá de las cuales existe una total libertad. Esta ciencia del aprendizaje pretende evitar las disfuncionalidades, explorar e identificar las potencialidades del aprendiz, captar las dificultades a las cuales está sometido, organizar y manejar el ambiente, reubicar el acto de aprender más cerca de sus raíces biológicas y existenciales, encontrar el equilibrio entre la doble necesidad de adaptar/integrar de una parte, y cambiar/continuar de la otra. Tiene igualmente que proporcionar una matriz de estructuración y de evaluación de los actos de aprendizaje, que se articule con una de evaluación de las acciones pedagógicas.

Lo que se espera de una facultad de ciencias humanas y sociales —y que solo ella puede hacer— es entrar en la lógica de lo existencial, es decir entrar en una real articulación con su contexto. En otros términos, posicionarse a nivel de la triple lógica de los sistemas vivos: regulación, adaptación y evolución. Es en esta triple lógica que ella encontrará la vía (la voz) de la complementariedad y la dinámica del cambio al cual todos

los actores son invitados a contribuir y del cual deben beneficiarse. Llegó la hora de abrirse a la dinámica central que plantea la pregunta: ¿cómo enseñar lo compleja que es la ley de la vida? El campo de posibilidades es inmenso, a condición de que cambie la mirada. Cambiar de mirada, es el primer paso hacia el cambio de comportamiento. Y consiste en renunciar a ciertas certezas, a una concepción monolítica y estática del aprendizaje y la enseñanza, de la cognición y del lenguaje, a una concepción lineal de la apropiación y de la comprensión, a una concepción de un mundo como algo preestablecido, exterior, a una concepción dualista de los problemas (verdadero/falso, blanco/negro), a una concepción no-dinámica del error y a una idea solamente sumativa de la evaluación.

Y remplazar esas certezas por lo que nos sugieren las investigaciones actuales: pluralidad de ritmos, memorias, relatos, lecturas, inteligencias, tipos de comprensión; existencia de cuatro gramáticas de la lengua: dos gramáticas de la lengua escrita (escritura y lectura), dos gramáticas de la lengua oral (palabra y escucha); relación ininterrumpida de la acción y de la percepción que, juntas elaboran la biografía o historia de nuestra articulación a la realidad; admitir que nuestras percepciones crean nuestra propia visión del mundo, ver en el error un distanciamiento de lo solicitado (la norma) pero también un indicador del proceso seguido, de la estrategia adoptada y del recurso utilizado; ver en la evaluación otras posibilidades formativas y no solo aquella certificativa. No se trata solo de instruir, sino de enseñar a aprender y a cuestionarse, o dicho simplemente, de formarse. En otros términos, de *garantizar el derecho y el deber de aprender, aquí y ahora, de todas las formas posibles, siempre y en todos lados*. Queda una última pregunta: Si una facultad de ciencias humanas y sociales no cumple su rol, ¿quién lo hará?

Referencias

- Bachelard, G. (2013). *Poética de la ensoñación*. FCE.
- Bauman, Z. (2008). *S'acheter une vie*. Jacqueline Chambon.
- Benasayag, M. (2013). *El mito del individuo*. Topía.
- Boisvert, Y. (1997). *L'analyse post-moderniste. Une nouvelle grille d'analyse socio-politique*. l'Harmattan.
- Boisvert, Y. (2000). Sortir onsiguisme. Quand la dictature du moi sert de bouée. En *Essais sur les nouveaux visages de la transcendance* (pp. 3-10). Presses Université du Québec.

- Bruner, J. (2002). *Pourquoi nous racontons-nous des histoires? Le récit au fondement de la culture et de l'identité individuelle*. Retz.
- Caillé, A. (1993). *La démission des clercs. La crise des sciences sociales et l'oubli du politique*. La Découverte.
- Crochet, A. (1997). Globalisation et firmes-réseaux: le modèle américain. En M. Esposito & M. Azuelos. (Dir.), *Mondialisation et domination économique. La dynamique anglo-saxonne* (pp. 63-84) onsigneica.
- Delory-Momberger, Ch. (2015). *La condición biográfica. Ensayos sobre el relato de sí en la modernidad avanzada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Dilthey, W. (1944). *El mundo histórico*. FCE.
- Duborgel, B. (1983). *Imaginaire et pédagogie. De l'iconoclasme scolaire à la culture des songes*. Le sourire qui mord.
- Durand, G. (1996). *Champs de l'imaginaire*. Grenoble- Université Stendhal, Ellug.
- Durand, G. (2007). *La imaginación simbólica*. Amorrortu.
- Fountain, R. (2001). Les technosciences en éducation @ l'aube du troisième millénaire. En Ch. Gohier & S. Laurin, (Dir.), *Entre culture, compétence et contenu: la formation fondamentale, un espace à redefinir* (pp. 265-292). Logiques.
- Foucault, M. (1997). *Las palabras y las cosas*. Siglo XXI.
- Giddens, A. (1987). *Social Theory and Modern Sociology*. Stanford Press.
- Gohier, Ch. & Anadon, M. (2001). La fabrication d'un citoyen du monde. En G. Lemoyne et C. Lessard (dir), *L'éducation au tournant du millénaire*. Université de Montréal : Les Publications de la Faculté des sciences de l'éducation. Gohier, Ch. & Lebrun, N. (2001). NTIC et mondialisation: le flux, le flou et la pensée. En G. Lemoyne et C. Lessard (dir), *L'éducation au tournant du millénaire*. Université de Montréal : Les Publications de la Faculté des sciences de l'éducation..
- Jacobi, J. (1983). *Complejo, arquetipo y símbolo*. FCE.
- Juliao, C. (2017). *La cuestión del método en pedagogía praxeológica*. UNIMINUTO.
- Jung, C. (2009). *Relaciones entre el yo y el inconsciente*. Paidós.
- Kuhn, T. (2006). *Estructura de las revoluciones científicas*. FCE.
- Lévy, J. (1996). *Le monde pour cité*. Hachette.
- Lévy, R. (2001). Regards sociologiques sur les parcours de vie. *Cahiers de la Section des Sciences de l'Education*, (95), 1-20.
- Lyotard, J. (2006). *La condición posmoderna*. Cátedra.

- Meyor, C. (2001). *La sensibilité en éducation. Mise en question dans l'histoire de l'affectivité*. Presses Université du Québec.
- Nicol, E. (2001). *Los principios de la ciencia*. FCE.
- Proust, M. (2007). *En busca del tiempo perdido*. Valdermal.
- Ricoeur, P. (1999). *Historia y narratividad*. Paidós.
- Rohou, J. (2004). La révolution anthropologique du XVII siècle. *Le Débat*, (130), 116-132.
- Schapp, W. (1992). *Empetrés dans des histoires: L'être de l'homme et de la chose*. Cerf.
- Touraine, A. (1995). La formation du sujet. En *Penser le sujet. Autour d'Alain Touraine. Colloque de Cerisy* (pp. 21-45). Fayard.

CAPÍTULO 7.

Obra Minuto de Dios. Puente que conecta y vincula individuos y comunidades, su impacto en el fortalecimiento del tejido social y la transformación en Colombia

Ángela Yamile Villamil León¹

Resumen

La Obra Minuto de Dios se convirtió en el puente que conecta y vincula individuos y comunidades, históricamente afectados por las relaciones de poder que han desencadenado en el país una violencia endémica que se ha mantenido por mucho tiempo, y que ha generado pobreza, inequidad, exclusión social y un impacto en la dignidad humana que ha dividido al país. Las acciones emprendidas por el padre Rafael García-Herreros Unda se dirigieron a la protección y garantía de los derechos humanos de la población más necesitada. Estas se convirtieron en innovaciones sociales para hacer frente a los efectos dejados

por dicha violencia y contribuyeron a la construcción de nuevos significados en las personas, que tejidos en grupo garantizaron el reconocimiento del valor que, como ser humano, posee cada miembro de la comunidad, permitiéndoles descubrir y potencializar sus cualidades para ponerlas en beneficio propio y del colectivo.

Este documento está estructurado de la siguiente manera:

1. Se inicia con los significados de la palabra puente, idea central sobre la que se desarrolla el escrito.
2. Luego, se muestran los elementos representativos del nacimiento y expansión de la Obra Minuto de Dios.

¹ Psicóloga con estudios de especialización y maestría en el área clínica y especialización en docencia universitaria, con maestría en derechos humanos. Experiencia profesional en atención de pacientes de forma individual, familiar y grupal, docente de psicología.

3. En seguida, se aborda la educación en la Obra Minuto de Dios, destacando la creación de UNIMINUTO.
4. Posteriormente, se presenta la pobreza, la inequidad, la exclusión social y la violencia, como aspectos que caracterizan las realidades sociales del contexto colombiano, Y que convocan a la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de UNIMINUTO para la reflexión y acción.
5. Finalmente, se concluye con el papel que ha jugado la Obra Minuto de Dios en la construcción de puentes de unión en las comunidades, en especial, las menos favorecidas.

Palabras clave: dignidad humana, educación, Obra Minuto de Dios, problemáticas sociales colombianas, violencia en Colombia.

Abstract

The Obra Minuto de Dios turned into the bridge that links and binds individuals and communities, historically affected by the existing power relationship that triggered in the country an endemic violence maintained across the time, this factor generated poverty, inequity and social exclusion, and had an impact on the human dignity, dividing to the country. The actions undertaken by the priest Rafael García-Herberos Unda were aimed at the protection and warranty of human rights of the most needy section of the population. These

actions turned into social innovations to face the effects caused by such violence and contributed to the construction of new meanings in the people, that weaved in group warranted the acknowledgment of the value that, as a human being, has each member of the community, allowing them to discover and potentiate their qualities to put them in own and collective benefit.

This document is structured in the following way:

1. The paper begins with the meanings of the word bridge, the central idea on which the article is developed.
2. Then, representative elements about the birth and expansion of the Work Minuto de Dios are shown.
3. Next, education in the Work Minuto de Dios is addressed, highlighting the creation of UNIMINUTO.
4. Later, poverty, inequity, social exclusion and violence are presented as aspects that characterize social realities of tongsigueian context, that summon to the Faculty of Human and Social Sciences of the UNIMINUTO to reflection and action.
5. Finally, this paper concludes with the role played by the Obra Minuto de Dios in the construction of bridges that link the communities, especially the least favored ones.

Keywords: human dignity, education, Obra Minuto de Dios, social problems in Colombia, violence in Colombia.

¿Cómo citar este libro?/How to cite this book?

APA

Villamil, A. (2023). Obra Minuto de Dios. Puente que conecta y vincula individuos y comunidades, su impacto en el fortalecimiento del tejido social y la transformación en Colombia. En: Castañeda, J. (ed.). *Pensar lo humano y lo social: reflexiones desde la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de UNIMINUTO*. (pps. 184-228). Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. DOI:<https://doi.org/10.26620/uniminuto/978-958-763-691-8>

Chicago

Villamil, Ángela. "Obra Minuto de Dios. Puente que conecta y vincula individuos y comunidades, su impacto en el fortalecimiento del tejido social y la transformación en Colombia". En: Castañeda José, ed. *Pensar lo humano y lo social: reflexiones desde la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de UNIMINUTO*. Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, 2023. DOI:<https://doi.org/10.26620/uniminuto/978-958-763-691-8>

MLA

Villamil, Ángela. "Obra Minuto de Dios. Puente que conecta y vincula individuos y comunidades, su impacto en el fortalecimiento del tejido social y la transformación en Colombia". En: J., Castañeda, ed. *Pensar lo humano y lo social: reflexiones desde la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de UNIMINUTO*. Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, 2023, pp. 184-228. DOI:<https://doi.org/10.26620/uniminuto/978-958-763-691-8>

El puente

El puente
(...) nunca he traído tantas cosas
nunca he venido con tan poco

ahí está el puente
para cruzarlo o para no cruzarlo
yo lo voy a cruzar
sin prevenciones

en la otra orilla alguien me espera
con un durazno y un país.

(Mario Benedetti).

En Colombia, durante el último siglo emergieron diversos problemas sociales que afectaron a la población más vulnerable y fracturaron el tejido social. La Obra Minuto de Dios desarrolló estrategias que involucraron a los diferentes integrantes de la sociedad, en especial, los más necesitados, lo que los convirtió en participantes activos de la solución. Las acciones emprendidas se orientaron al desarrollo integral del ser humano, promovieron en la población relaciones caracterizadas por la confianza, la solidaridad, la ayuda mutua y la construcción de manera conjunta en la que se valoran las potencialidades individuales al servicio de la comunidad. Es en la interacción de las personas enfocada en un propósito común, en donde se manifiesta lo humano y se encuentra el sentido de vida que impacta a nivel individual, familiar y comunitario. El uso de la tierra y sus recursos ha sido el principal factor generador de violencia en el país y ha llevado al desplazamiento de las comunidades indígenas, de la población afrodescendiente y de los campesinos a las ciudades, a las que llegan despojados de sus viviendas, su historia, sus costumbres y sus medios de subsistencia. Dicha problemática genera pobreza, inequidad, exclusión social y desestructura el tejido social. Esta situación está fuera del control de las personas, por lo que esperan del Estado la solución.

Desarraigar del territorio a una persona es quitarle su espacio de acción, de movimiento, de creación, es impedirle que se reconozca como ser humano merecedor de una vida digna y, con ello, hacer que desaparezca como ser autónomo capaz de desenvolverse en la sociedad. Es quitarle su potencialidad individual, social, ética y política.

Las personas desean no continuar en la situación que les afecta, pero no comprenden cómo realizar el cambio por sí solas, no están en capacidad de darle una solución definitiva, ya que esta involucra un esfuerzo superior a su capacidad como individuos. Si bien es cierto que el sufrimiento que la situación genera es padecido por cada persona, por su carácter social, toda la sociedad debe participar en la solución.

El contexto económico, político y social del país en la mitad del siglo XX fue el insumo para que se gestara la Obra Minuto de Dios. El padre Rafael García Herreros, al ver el sufrimiento de las personas, decidió ayudar a aliviarlo y para tal fin buscó los recursos para hacer el cambio. La obra se convirtió en puente de unión, entre la problemática social y la solución.

En este trabajo se toma el concepto de puente como metáfora para narrar y describir los logros de la Obra Minuto de Dios. Se presentan las ideas que evocan la palabra puente, estas son fundamento para comprender los desarrollos de la obra y de manera más específica, de la institución educativa fundada: la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO.

Los puentes son obras realizadas por el ser humano que permiten la conexión de lugares geográficamente separados; gracias a ellos, una comunidad logra entrar en contacto con otra, reconocer nuevos territorios y superar barreras. El puente es símbolo de *“estructura y camino, algo que une los lados opuestos de un paisaje, a menudo separados por un vacío”* (Martin, 2011, p. 626). El vacío puede ser físico, estar entre las personas o entre estas y Dios.

El puente *acorta distancias*, media entre dos mundos, favorece la comunicación entre individuos, comunidades, pueblos y países. Ha impulsado el progreso y cumple la labor de conector en la sociedad. Así también, *permite el paso* de un espacio a otro, representa el tránsito de un estado a otro. Esto sirve de metáfora para hablar de lo que vive el hombre en relación con la superación, con la búsqueda de trascendencia.

El sentido de unión y de comunicación del puente está presente en *distintas actividades humanas*. La necesidad de realizar acciones conjuntas llevó al hombre a utilizar palabras y símbolos, desarrollar elementos que le facilitaran la expresión oral y escrita. La evolución de la tecnología y los medios de comunicación han permitido que, en la actualidad, la comunicación sea masiva. Del mismo modo, la necesidad de intercambio dio origen a la invención de medios de transporte que favorecieron un desplazamiento más rápido y a mayor distancia, así como el reconocimiento de nuevos territorios y la interacción con otras culturas.

Asimismo, el proceso educativo es el puente que favorece el ingreso a la cultura. Es el espacio de interacción de docentes y alumnos, su punto de unión es el deseo por el saber y el conocimiento. Se establece una relación en la que, como resalta Rogers y Freiberg (1996) al referirse a las ideas de Heidegger, “la tarea fundamental del maestro es *permitir* aprender al alumno, despertarle la curiosidad” (p. 68). El maestro es el medio que invita al alumno a pensar el mundo, lo guía en la comprensión de los problemas que identifica y lo apoya para que intervenga creativamente. En esta relación el intercambio de experiencias transforma a los participantes, favorece su individualidad y potencia el desarrollo social.

La Obra Minuto de Dios se convirtió en el puente entre los más necesitados y los que ayudan, es símbolo de alianza. Ante el puente el hombre puede escoger atravesarlo o no, si lo hace abre la posibilidad de explorar nuevos horizontes.

Padre Rafael García Herreros y la Obra Minuto de Dios

La Obra Minuto de Dios vive en la mente y en los corazones de muchos colombianos. Se convirtió en símbolo de transformación de vida de personas, familias y grupos sociales. La obra nace como fruto de la motivación de un hombre que, inspirado en el humanismo cristiano, quiso aportar a la solución de los problemas sociales propios del momento que atravesaba el país. Es una propuesta innovadora, revolucionaria y pacífica que ha buscado dar respuesta a las necesidades de individuos y comunidades, brindando apoyo a nivel material, emocional y espiritual, para reivindicar las condiciones que garanticen la dignidad humana. Ha estado presente gracias a una actividad ininterrumpida de más de 60 años, con lo que ha logrado ganarse un lugar en los hogares de los colombianos y convertirse en un referente de la labor social en el país.

Este hombre es el padre Rafael García-Herreros Unda. Él estaba convencido de que su misión era el trabajo hacia los demás, por ello, orientó su apostolado bajo los principios Eudistas, que se caracterizan por el servicio a los más necesitados y la importancia de practicar la misericordia cada día (Torres, 2014).

El padre nació en Cúcuta en 1909 y falleció en Bogotá en 1992, a los 83 años; siendo así testigo de la historia de Colombia en el siglo XX. Los deseos de *servicio a Dios* lo llevaron a entrar al seminario. En 1934, a los 25 años, recibió la ordenación presbiteral. Durante los 20 primeros

años de ministerio sacerdotal, formó seminaristas en varias ciudades de Colombia. En 1950, en pleno periodo de *la violencia*, viajó a Europa, allí profundizó en la filosofía realizando cursos y asistió a conferencias sobre el apostolado moderno en medios de comunicación. Tras su retorno al país, fue designado como profesor en el Seminario de Cali, ciudad en la que permaneció hasta 1954. Posteriormente, fue enviado a Medellín por un corto tiempo.

Diferentes Eudistas influenciaron intelectual y misionalmente al padre Rafael, entre ellos el padre Félix Ruiz, quien en un accidente en el que quedó gravemente herido se sobrepuso a su complicada situación física y confesó a otros heridos, posteriormente, murió en cumplimiento de su misión. Para el padre Rafael, el testimonio de muerte del padre Ruiz pone en evidencia la coherencia de los actos con el compromiso adquirido a pesar de las circunstancias adversas. Este fue motivo de inspiración para que él continuara con su labor e iniciara la Obra Minuto de Dios, en Bogotá.

Su contribución se gestó en un momento particular de la historia colombiana, en el que las características socio-económicas eran cada vez más difíciles para la población y la incesante violencia desestructuraba el tejido social, lo que hacía urgente redireccionar la mirada hacia los más necesitados y ofrecerles alternativas de progreso frente a los cambios suscitados.

A partir de los años 40, el escenario político del país se caracterizó por la conservatización de las fuerzas militares y de policía, la corrupción del gobierno y fraudes electorales, elementos que contribuyeron al enfrentamiento violento entre los dos partidos políticos, cuyo resultado fue el gran número de muertos de la población civil. El 9 de abril de 1948, asesinan a Jorge Eliécer Gaitán, y este magnicidio desencadena la indignación del pueblo, se genera una serie de protestas y actos violentos que se iniciaron en Bogotá y luego se extendieron a todo el territorio nacional. Este hecho es conocido como *el Bogotazo*, y fue el inicio del periodo denominado *La violencia*.

En los años 50 las ciudades empezaron a tener un significativo incremento de su población, por la llegada de personas desplazadas de las regiones rurales a causa de la creciente violencia política, la inseguridad en el campo y la disminución de fuentes de trabajo en estas zonas. Bogotá, capital del país, presenta un crecimiento acelerado de la población y con ello un aumento del índice de pobreza. En 1954, Bogotá se convierte en Distrito Especial al que se anexan los municipios cercanos

de Bosa, Engativá, Fontibón, Suba, Usme y Usaquén, constituyéndose un nuevo espacio geopolítico que determinó cambios en la configuración de las relaciones sociales.

El Minuto de Dios ha estado presente en la historia de Colombia desde 1950. Inicialmente así se denominó un programa radial transmitido a diario, de corta duración como su nombre lo indica, dedicado a la reflexión y a un acercamiento del hombre con Dios en un lenguaje sencillo, paralelamente se trataban temas tanto espirituales como sociales (Gnecco, 2014). Con la llegada de la televisión al país, el Minuto de Dios pasó de la radio a este nuevo medio de comunicación, en el que tuvo bastante acogida. Esta decisión hizo que la labor del padre tomara mayor fuerza, y que se volviera un proyecto colectivo con la participación distintas empresas y personas que comenzaron a interesarse y a realizar aportes económicos, los cuales eran empleados en la construcción de viviendas para familias de escasos recursos.

En 1956 se fundó el barrio Minuto de Dios en Bogotá. Y aunque las familias ahora contaban con una casa, se enfrentadas a problemas como la falta de agua y de vías de acceso al barrio. Con el liderazgo del padre Rafael, la población se unió con un objetivo común, buscar soluciones para el beneficio de todos, y así construyeron el barrio y su comunidad. Las casas brindaban a las familias la seguridad de ser dueñas, no solo del espacio físico, sino que, a su vez, les devolvió el espacio simbólico que las circunstancias sociales les había arrebatado, lo que les permitió a las personas hacerse actores de su propia historia, dando un sentido a su existencia y facilitando una reconstrucción social. Tener una vivienda favorece la vinculación de sí mismo con el territorio, con la familia y con la comunidad.

La construcción y entrega de viviendas fue una de las primeras acciones para dar solución a las necesidades básicas de la población. Al mejorar las condiciones de vida se garantiza la dignidad humana de los miembros de esa comunidad. Los beneficiados que incorporan el modelo de autosostenibilidad, por lo general, se reconocen a sí mismos y trabajan en procura de sus propios derechos y los de su grupo social, se hacen partícipes de las actividades en la sociedad, por lo que dejan de ser pobres y excluidos. Esta labor iniciada por el padre, y que recibiría apoyo del sector privado, se convirtió en la Obra Minuto de Dios, organización creada para el beneficio de los más necesitados, que se ha expandido a otros países de Latinoamérica y del resto del mundo.

Tabla 2

Logros en las líneas de acción de las innovaciones sociales del Minuto de Dios.

Innovaciones sociales en el Minuto de Dios	
Líneas de acción Innovaciones sociales	Logros
<p>Comunicación, tecnología e innovación social unidas para la evangelización</p> <p>1. Programa <i>El Minuto de Dios</i> en radio y televisión.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Inicio del programa en radio: 8 de febrero de 1950. - Inicio del programa en televisión: 13 de junio de 1954. - Uso de la tecnología para evangelizar gran número de personas que se encontraban en lugares apartados. - Visibilizar las necesidades de los colombianos y realizar transferencias de recursos para poblaciones vulnerables. - Comunicación de contenido social y humano en lenguaje sencillo. - Despertar conciencia social, desarrollar la solidaridad y el compromiso social de los colombianos.
<p>Comunidad para la dignificación de la persona</p> <p>2. El barrio El Minuto de Dios. 3. Subsidio de vivienda para la construcción de las casas de las personas afectadas por la pobreza.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Primera vivienda construida: 26 de mayo de 1956. - Barrio El Minuto de Dios: inaugurado con tres casas en abril de 1957, alcanzando un total de 211 casas distribuidas en dos sectores. En la década de los sesenta se construyeron 928 viviendas y en la de los setenta, 236. La construcción y mejoramiento de la vivienda se extendió a otros lugares de Bogotá, otras ciudades de Colombia y a otros países. - Subsidio de vivienda: los subsidios entregados en dinero y en especie por el padre a los usuarios de los programas de vivienda fueron el precedente de la Ley 3 de 1991, que lo estableció como aporte estatal. - Nuevo modo de vida social, a partir de la realización de barrios con infraestructura integral. - Comunidad auto-sostenible. - Desarrollo de las distintas dimensiones del ser humano. - Se consolida ciudadanía.
<p>Juntos podemos hacer más</p> <p>4. Azúcar Manuelita. 5. Las escuelas de barrio. 6. El Banquete del Millón. 7. Recaudo de donaciones a través de cajeros automáticos. 8. Donaciones de dinero de cambio de los compradores en supermercados.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Alianza del programa de televisión con Azúcar Manuelita: inició en enero de 1955, actualmente vigente. - Banquete del Millón: el primero se realizó el 25 de noviembre de 1961. - Se establecieron alianzas entre la OMD con entidades privadas para mejorar las condiciones de vida de los grupos vulnerables. - Uso de la tecnología para recibir donaciones. - Consolidación de relaciones basadas en la confianza y colaboración.

<p>Cultura y educación media de calidad al alcance de todos</p> <p>9. El arte, motor del desarrollo: el museo de arte contemporáneo. 10. El colegio Minuto de Dios. 11. Enseñanza a cargo de estudiantes en sectores afectados por la pobreza. 12. Educación para todos. 13. Educación de calidad en un barrio popular. 14. Colegio Ateneo Juan Eudes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Museo de arte contemporáneo: se formalizó el 15 de agosto de 1966 y se abrió al público el 25 de noviembre del mismo año. - Colegio Minuto de Dios: se fundó en 1958 para los habitantes del sector. - Alfabetización a cargo de estudiantes de educación media: se inició en 1956 y en 1962 mediante decreto se elevó a programa de alfabetización, requisito para obtener título de bachiller. - Colegio Ateneo Juan Eudes: se fundó en 1979, acoge jóvenes expulsados de otros colegios. - Cultura al servicio de los pobres y promoción de la sensibilidad artística. - Educación de calidad con profesores idóneos, bibliotecas y recursos pedagógicos para lograrla. - Formación en valores. - La calidad académica favorece el ingreso a la educación superior. - Construcción de proyecto de vida para los jóvenes. - Formación ciudadana a partir del servicio social.
<p>Educación superior de calidad al alcance de todos</p> <p>15. Facilidad de acceso. La Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. Modelo de ampliación de cobertura. 16. Modelo de regionalización. 17. Modelo de inclusión social. 18. Modelo de proyección social. El Centro de Educación para el Desarrollo. 19. Modelo de generación de ingresos para estudiantes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO: se reconoció su personería jurídica el 1 de agosto de 1990 mediante resolución 10345 del Ministerio de Educación Nacional. Inició labores el segundo semestre de 1992. - Fácil acceso y permanencia en la educación superior de calidad. - Formación de profesionales con énfasis en desarrollo social. - Ofertar programas académicos en modalidad distancia y virtual, facilita el acceso en lugares apartados. - Combatir la deserción acompañando a los estudiantes a fortalecer sus habilidades académicas, entender cómo tramitar las dificultades emocionales y sociales, e integrarse al medio universitario. - Facilitar la financiación de la educación superior y el acceso al mundo laboral para conseguir ingresos económicos. - Formación de ciudadanos críticos y activos.
<p>Empleo e inclusión social</p> <p>20. Creación de fuentes de trabajo en actividades de empleo masivo. 21. Centros de capacitación para jóvenes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Creación de fuentes de trabajo dirigido especialmente a mujeres y jóvenes. - Educación y capacitación a nivel técnico y humano, coherentes con el mercado laboral del país, como el uso de la tecnología. - Aprovechamiento del tiempo libre de jóvenes de comunidades estigmatizadas, para la formación en artes y oficios, y preparación de su ingreso al mundo laboral.

<p>Transferencias condicionadas. Ejercicio de corresponsabilidad</p> <p>22. El Plan Padrinos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Plan Padrinos: creado en el 2000. - Compromiso de los beneficiarios para realizar comportamientos de aseo, educación y trabajo que mejoren sus condiciones de vida. - Desarrollo de capital humano en la familia, dando especial protección a niños, adultos mayores y personas discapacitadas. - Garantizar el acceso y permanencia de menores de edad en la educación.
<p>Inclusión social con poblaciones especiales</p> <p>23. Indígenas Motilones. 24. Portadores de VIH/SIDA. 25. Campesinos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Misión con los indígenas motilones: inició el 23 de diciembre de 1963. - Fundación Eudes: creada en 1988. - Fundación de Asesorías para el Sector Rural FUNDASES: creada en 1988. - Desarrollo de conciencia de la sociedad al reconocer las minorías sociales y sus necesidades. - Establecimiento de relaciones de confianza que favorece la construcción de nuevos vínculos familiares y comunitarios. - Apoyo integral (salud, educación, nutrición, vivienda, trabajo).
<p>La innovación social en la evangelización</p> <p>26. Renovación Católica Carismática. 27. Los grupos de oración. 28. Encuentros Católicos Carismáticos de Latinoamérica (ECCLA). 29. Concentraciones masivas para celebraciones especiales. 30. Centro Carismático. 31. Retiro para sacerdotes y obispos. 32. Nuevo estilo de formación sacerdotal en casas y en una comunidad barrial.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Centro Carismático: creado en 1976 - Formación de líderes espirituales, comprometidos con los más pobres, que aporten a la solución de los problemas del país. - Creación de grupos de laicos que experimentan la vida comunitaria y construyen nuevas formas de oración. - Compromiso de las personas de diferentes edades y estratos sociales en la educación espiritual. - Conformación de redes a nivel nacional e internacional.

Fuente: elaboración propia con base en la información presentada por Gnecco (2014) en la tabla denominada “Innovaciones sociales en el Minuto de Dios” (pp. 47-48).

Para Gnecco (2014), en la Obra Minuto de Dios se destaca la innovación social bajo cuatro aspectos: la solución a un problema, la novedad, el haberse implantado efectivamente y su impacto. La autora en su libro *Innovaciones sociales para la equidad y la inclusión social: el caso de El*

Minuto de Dios expone de manera amplia las acciones sociales que esta obra le ha aportado al país, las clasifica en 32 grupos bajo nueve líneas de acción definidas. En la tabla 1 se muestran las innovaciones sociales por líneas de acción, así como los logros alcanzados en cada una de estas.

La tabla 1 contiene de forma sintética y ordenada los logros más representativos en cada línea acción de la Obra Minuto de Dios realizada en la segunda mitad del siglo XX y comienzos del XXI. En ella se evidencia que el padre Rafael en 1950 se convirtió en sembrador de la semilla que dio origen al gran árbol, la Obra Minuto de Dios, la cual ha trascendido el espacio y el tiempo. En Colombia es símbolo de la valoración de lo humano, de una vida con sentido social, de regeneración, creatividad y equilibrio. Se convirtió en una forma de resistencia, firmeza y respuesta frente a las dificultades sociales. Las diferentes líneas de acción y las innovaciones sociales son sus ramas, en las que personas y comunidades anidan y se nutren de sus frutos, es decir, de los logros alcanzados.

Las líneas de acción con sus respectivas innovaciones sociales descritas en la tabla 1, dan respuesta a las diversas problemáticas de la población colombiana, como son la pobreza, la inequidad y la exclusión social; representadas en la necesidad de evangelización, dignificación de la persona (vivienda, acceso a servicios públicos, salud, etc.), asociación con fines de apoyo, educación a diferentes niveles, empleo, corresponsabilidad e inclusión de poblaciones vulnerables.

La Obra fue la herramienta para ampliar la conciencia, para hacer a las personas más humanas, sensibilizó a la población colombiana sobre la responsabilidad que todos tienen con los demás, fomentó el desarrollo del componente ético en cada miembro de la sociedad, ya que se promueve la reflexión sobre las propias acciones, se protegen los vínculos, base para el buen vivir en comunidad.

El padre Rafael tenía una visión antropológica del *ser humano*, quien debe ser respetado y valorado, que posee “una dignidad y unos derechos que deben ser defendidos a toda costa” (Corporación Universitaria Minuto de Dios, 2014, p. 13). Que habita en el mundo, espacio dado por Dios para convivir con sus semejantes, conforme a su dignidad, de manera justa y sin violencia, en donde pueda explorar sus cualidades y potencialidades en las diferentes dimensiones que posee, y ponerlas al servicio de su comunidad, que pueda desarrollarse de forma integral, esto entendido como “el paso, para cada uno y para todos, de condiciones de vida menos humanas a condiciones de vida más humanas” (Corporación Universitaria Minuto de Dios, 2014, p. 13).

En el espacio social se encuentran los referentes culturales que fundamentan el desarrollo del sujeto como ser individual y social. La persona en interacción con el contexto poco a poco incorpora los valores propios del grupo social al que pertenece, una vez asimilados se expresarán naturalmente en los actos que realice. De esta forma, si las acciones favorecen el cuidado de los integrantes del grupo social, los demás serán vistos como semejantes a los que cuida y así se mantiene el orden cultural.

Por el contrario, en la violencia las relaciones se caracterizan por la falta de reconocimiento y cuidado de los otros, las personas se hacen más vulnerables tanto física como psicológicamente, con mayor dificultad para reconocer las consecuencias de sus acciones, lo que afecta el respeto por sí mismo y por el de los demás. Dado que la violencia trae consigo el desplazamiento y la ruptura de los vínculos con sus antepasados, su historia se quiebra, así como sus referentes de seguridad, emerge la desconfianza que anula el sentido de pertenencia a un grupo social, lo que genera fracturas en el tejido social.

Los individuos sometidos a circunstancias violentas pueden llegar a reproducir ese tipo de relaciones violentas, pues, sus actos carecen de valores que construyan vínculos, por lo que se *deshumanizan*, pierden el rasgo esencial del ser humano, la dignidad. En este sentido, para Spaemann (1988) “la dignidad del hombre es inviolable en el sentido de que no puede ser arrebatada desde fuera. Únicamente puede ser lesionada por otro en la medida en que no es respetada. Quien no la respeta, no se apropia de la dignidad del otro, sino que pierde la propia” (p. 17).

La dignidad es inherente al ser humano, por esto, ha sido propósito de la OMD que las personas tengan una vida digna, esto es, que vivan en condiciones adecuadas, que haya alimento para el cuerpo, pero más importante, para el alma, que orienten sus acciones hacia el bienestar individual y colectivo. Para Galvis (2018), el ser humano posee los atributos de dignidad, igualdad, libertad, responsabilidad y autonomía, que conforman el sujeto ético y lo capacitan para actuar de acuerdo a la democracia. La autora relaciona los mencionados atributos con el concepto de la dimensión universal del ser constituido por tres dimensiones: el ser individual, el ser social y el ser político.

El *ser individual* hace referencia al yo íntimo como la “conciencia normada por sus propias determinaciones y las que recibe de sus relaciones interpersonales” (Galvis, 2018, p. 56). Reconoce al otro y lo respeta, asimismo lo hace con la norma, es consciente de la titularidad de los derechos y libertades, y “estos principios son irrenunciables, intransferibles

y no negociables, hace que el ser humano se conciba como el ser ético por excelencia” (Galvis, 2018, p. 56).

El *ser social* se caracteriza porque hay un reconocimiento de los otros sujetos como semejantes y estos son regidos por los mismos principios que regulan su conducta individual. Se reconoce lo social sin perder la mirada de sí mismo. Aparece la posibilidad de asociarse con otros con quienes formará vínculos como la pareja, la familia, los amigos, los vecinos, entre otros. En estas relaciones surgirán conflictos que le van a permitir a los individuos buscar soluciones y realizarse a nivel personal y colectivo (Galvis, 2018).

En la *dimensión política*, Galvis (2018) resalta que el individuo deja la mirada particular y se enfoca en la perspectiva universal, y su participación como ser político se desarrolla “ejerciendo la soberanía emanada de su autonomía, de su autodeterminación. Se manifiesta cuando decide quién debe ejercer el poder en su nombre o cuando asume esa responsabilidad en representación de los demás” (p. 58).

La Obra Minuto de Dios busca mejorar la calidad de vida de todos los individuos que integran la sociedad. Se enfoca en favorecer el desarrollo humano en las tres dimensiones del ser, para lograr individuos éticos, capaces de reconocer las necesidades propias y de los otros, de formar vínculos y de tomar decisiones que le permitan organizar la vida colectiva, para pensar, dar solución y transformar los conflictos que surgen en las dinámicas sociales.

Jóvenes y viejos, mujeres y hombres, pobres y ricos, reconocen y valoran el compromiso y apoyo del padre Rafael con las familias para generar oportunidades que les permita dar “el paso para cada uno y para todos de condiciones menos humanas a condiciones más humanas” (Jaramillo, 1997, p. 7). Su trabajo no se dirigió a proveer soluciones mediante el asistencialismo sino a garantizar, para todos, los medios para el disfrute pleno de sus derechos. Dignificar la vida humana era su objetivo. Considerar al ser humano agente activo de cambio, capaz de construirse individualmente, de reconocer la importancia de sus relaciones familiares e interacción en su entorno social, facilitó la participación y el empoderamiento de las comunidades. Lo anterior, trajo consigo la reducción de la pobreza, combatió la inequidad y contribuyó a disminuir la exclusión social en Colombia.

La educación en la Obra Minuto de Dios

La educación es una actividad que se ha desarrollado a lo largo de la historia del hombre, responde a las características sociales del momento. En la *paideia* griega los adultos enseñaban a los niños y jóvenes los saberes técnicos inherentes a la sociedad y, con ello, transmitían los valores de esa sociedad. En el presente, la educación está a cargo de agentes como el Estado, las instituciones públicas y privadas, y la familia. La educación se ha convertido en elemento fundamental de los derechos humanos, la democracia, el desarrollo sostenible y la paz.

A nivel internacional, la educación ha sido reconocida como uno de los derechos humanos, esto es, como un derecho inherente a la persona. En la Constitución Política de Colombia de 1991, la educación se consagró como un “derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social” (2013, p. 43). El Estado debe regular y ejercer políticas de educación nacional, promover el desarrollo de una educación competitiva y de calidad, favoreciendo el progreso, la prosperidad y ayudando a cerrar la brecha de inequidad. Asimismo formular políticas para el fomento de la educación superior.

El Padre Rafael fue un educador por excelencia, sus acciones se dirigían a favorecer el desarrollo integral del ser humano. Era un hombre creativo e innovador, desde un comienzo se apoyó en las nuevas tecnologías de la época, para comunicarse de forma eficaz con un mayor número de personas, tanto de las ciudades como de las zonas rurales, y así despertar conciencias, transmitir su compromiso con los demás, el amor por el país, la fe y los valores cristianos, generando un gran impacto a nivel social.

En la Obra Minuto de Dios, la educación es uno de los ejes esenciales para la transformación de las personas y la sociedad. Gnecco (2014) describe los hitos de las innovaciones sociales relacionadas con la educación media y superior, logradas por la obra:

- En 1956 se inicia la *fundación de escuelas en la periferia de Bogotá*. Dos años después se funda el primero de los veintidós colegios del Minuto de Dios. El Padre Rafael insistía a las familias que enviaran sus hijos a estudiar para así garantizar un mejor futuro, tanto para ellos como para la sociedad.
- En 1962 la *alfabetización a cargo de estudiantes de educación media*. Fue establecida por el Gobierno y tuvo como antecedente que los estudiantes de últimos grados de bachillerato

impartieran clases en la noche a aquellos que no habían podido acceder a la educación, esto último fue una iniciativa del padre Rafael en el año de 1956.

- En 1966 la *inauguración del Museo de Arte Contemporáneo*. Para el padre “el arte tiene una función social y que no se puede privar a las personas carentes de recursos económicos del gozo profundo que éste puede proporcionar” (Gnecco, 2014, p. 134). De esta forma se garantiza a todos el acceso a la cultura.
- En 1979 se crea el *colegio Ateneo Juan Eudes* para “acoger a jóvenes de secundaria expulsados de colegios por dificultades académicas y/o de convivencia, con el fin de reconciliarlos con el sistema escolar y con sus familias” (Gnecco, 2014, p. 146). Así se repara y reestructura la relación del alumno consigo mismo, con la familia y con la comunidad.
- En 1988 se firma el acta de constitución de la *Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO*. En 1992 se da inicio a seis programas de pregrado, todos con un enfoque social, con el fin de formar profesionales competentes, éticos y socialmente responsables que le den un nuevo rumbo al país. Este hito ha representado para Colombia un impacto significativo en las personas, desarrollando las cualidades humanas, que son la base para reducir la pobreza, la inequidad y la exclusión social.

Estos cinco hitos describen el camino recorrido. Se creó una educación básica, media y profesional que estuviera a la vanguardia de los cambios del mundo, integrando los idiomas, el uso de la tecnología y las comunicaciones, el acceso a la ciencia, la preparación hacia una vida laboral para mejorar los ingresos y calidad de vida de los futuros egresados y de sus familias. Se generaron espacios que facilitaron el encuentro y la construcción de identidad, se promovió la sensibilidad artística, lo que contribuyó a reducir índices de violencia.

Uno de los fines de las instituciones de educación superior, de acuerdo con las directrices que sobre la materia han trazado los distintos agentes a nivel nacional e internacional, es favorecer el desarrollo sostenible y el mejoramiento de las comunidades. Asimismo, las transformaciones que se han dado en el mundo en las últimas décadas exigen a las universidades reflexionar sobre ellas y así crear nuevas estrategias

que respondan a las necesidades de la sociedad. Las instituciones de educación superior deben orientarse a formar ciudadanos de derechos, íntegros y éticos, en donde cada ser humano pueda entrar en verdadero contacto consigo mismo, asuma el interés por el otro y desarrolle acciones que estén dirigidas a la cohesión de la comunidad.

En Colombia hay problemas graves que afectan el acceso de buena parte de la población a la educación superior, en especial, derivados de la falta de presupuesto para la educación, que lleva a que la cobertura sea insuficiente, además de problemáticas sociales como la corrupción y la violencia, que mantienen la inequidad social.

Lo anterior son situaciones sociales de difícil cambio. Sin embargo, el padre García-Herreros procuró que todos los jóvenes tuvieran acceso a la educación superior y pudieran así desarrollar sus potencialidades y sus dimensiones individual, social y política, con el fin de que fueran la base para la transformación del país. Al fundarse la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, se acogió la siguiente frase del padre Rafael, que constituye el lema de la Institución: “Queremos ofrecerle al país una Universidad donde se formen los nuevos hombres de Colombia, los que estarán preparados para enrumbar al país por los cauces de honradez, de progreso, de trabajo que él necesite” (Corporación Universitaria Minuto de Dios, 2014, p. 29).

UNIMINUTO como institución de educación superior ha sido el puente de conexión entre las personas vulnerables y de escasos recursos con aquellos contextos de difícil acceso, externos como el mundo laboral cualificado e internos como el conocimiento de sí mismo. De igual forma, ha creado nuevas vías de comunicación entre los diferentes espacios de la cultura. Para ello ha favorecido lo siguiente:

1. La *formación integral del ser humano*, proporcionando una estructura que apunta al desarrollo del componente humano, las competencias profesionales y la responsabilidad social. Este es el modelo educativo de UNIMINUTO (Corporación Universitaria Minuto de Dios, 2014). La Institución se ha enfocado en brindar a las personas un lugar y un tiempo para reflexionar sobre sí mismos y su contexto, mientras se forman como profesionales. Al final de este proceso contarán con herramientas para acercarse a escenarios en los que tendrán la capacidad de aportar soluciones frente a las dificultades de sus comunidades.

2. Que el estudiante se reconozca a sí mismo implica que sea consciente de sus actos y asuma con responsabilidad las posibles consecuencias, así sus acciones estarán mediadas por los principios éticos. Al interactuar con sus semejantes formará grupos con los que desarrollará proyectos en común. Al solucionar las dificultades que surjan en la relación, profundizará en el conocimiento de sí mismo y del grupo social. Interesarse por las necesidades de todos y ayudar a dar respuesta en función del bienestar general, es asumir el ejercicio pleno de su libertad. La apropiación del conocimiento, que es la base de las transformaciones sociales y económicas que requiere la sociedad actual, se apoya en *la pedagogía praxeológica* que integra valores humanistas y es entendida como “un proceso interactivo de socialización/autonomización, a partir de un trabajo reflexivo sobre las prácticas [...], que se adapta a las características individuales de cada aprendiz y a los contextos socioculturales” (Juliao, 2011, p. 49). Esta pedagogía busca que el estudiante explore su potencial en las diferentes dimensiones y lo ponga al servicio del desarrollo de las comunidades.
3. Desde la praxeología, la acción considerada es aquella que está acompañada de un proceso consciente, porque dicha acción es la fuente del conocimiento que permite valorar los contextos sociales próximos, en aras de la transformación (St-Arnaud ' L'hotellier citado por Juliao, 2011). Se constituya UNIMINUTO, en palabras de Juliao (2018 en comunicación personal), como una gran *Facultad de Ciencias Humanas y Sociales*, y un *Centro de Pensamiento Humano y Social* al servicio del país y del ser humano. Las Humanidades son aquellas disciplinas que están convocadas por su experticia para pensar, comprender, reflexionar, intervenir y dar respuesta a las problemáticas que surgen entre individuos, grupos de individuos, comunidades, sociedades y culturas dentro de un contexto.

La Facultad de Ciencias Humanas y Sociales (FCHS) se constituyó para la formación de los líderes que el país necesita, incluye los programas de pregrado de Estudios en Filosofía, Licenciatura en Filosofía, Trabajo Social y Psicología; la Especialización en Gestión Asociada: Escenarios

Participativos para el Desarrollo Social y la Maestría en Ética y Problemas Morales Contemporáneos. Para la transformación y el mejoramiento de las comunidades, la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales desarrolló proyectos que con el tiempo constituyeron los siguientes centros y escuelas: el Centro de Transformación Social, el Consultorio Social del Minuto de Dios, Marfil: Marginalidad y Filosofía para Niños, y la Unidad de Ética. Adicionalmente, la Facultad también se ha preocupado por la producción escrita, en la que se destaca la revista Polisemia.

En síntesis, UNIMINUTO como institución de educación superior en Colombia es un puente entre las acciones que demandan los agentes nacionales e internacionales para garantizar el derecho a la educación y las personas de la sociedad que carecen de los medios económicos para acceder a una educación de calidad; la Institución trabaja para disminuir la pobreza, la inequidad y exclusión social. Se enfoca en el desarrollo del componente humano, ya que una nación construida con sujetos éticos, que se reconocen como individuos, que valoran al otro e intervienen en las decisiones que afectan a la sociedad, es una nación donde hay cabida para la diversidad, el reconocimiento de la riqueza que brinda la diferencia y donde los conflictos se pueden abordar desde la reflexión y conocimiento de toda la población.

Realidades sociales que convocan a las ciencias sobre lo social y lo humano en el contexto colombiano

En esta sección se presenta la caracterización de los grandes retos, focos, demandas, problemáticas y realidades que convocan a las ciencias sobre lo social y lo humano en el contexto colombiano. Para ello se apoya en los momentos de la pedagogía praxeológica. En principio, se enuncia cada momento y la idea abordada, posteriormente, bajo el título que engloba la idea central, se desarrolla cada momento en el contexto de la historia de Colombia y de la Obra Minuto de Dios.

Ver: presenta cómo la violencia ha acompañado la historia de Colombia y fracturado el tejido social desde su origen.

Juzgar: muestra cómo la violencia alimenta las problemáticas sociales más representativas del país afectando los derechos de las personas y colectividades.

Actuar: explica de qué manera la Obra Minuto de Dios se ha comprometido realizando acciones que responden a las problemáticas

de pobreza, inequidad y exclusión social del país.

Devolución creativa: precisa los elementos del compromiso que tiene la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de UNIMINUTO como centro de pensamiento humano y social para transformar las realidades sociales del país y crear las condiciones de justicia social y paz en Colombia.

VER. Colombia país marcado desde su origen por el conflicto que divide la sociedad y fractura el tejido social

En la historia de la humanidad las sociedades se han configurado de acuerdo con las características económicas y políticas del lugar y de la época en la que se desarrollan. En toda sociedad surgen conflictos tanto internos como con otras sociedades o grupos humanos. Estas relaciones caracterizadas por tensiones entre las partes, de no solucionarse, en ocasiones pueden llegar al autoritarismo. Es así que surgen fenómenos que involucran violencia, discriminación e inequidad, dividiendo a los actores como dominados-dominantes, o víctimas-victimarios.

Al hablar de violencia, se encuentra que esta anula la relación con el otro, ya que no hay reconocimiento del otro como ser humano, pasa a ser un simple objeto carente de subjetividad, a quien se puede manipular, segregar y discriminar. Por el contrario, las relaciones no violentas entre individuos se caracterizan por el conocimiento y aceptación del otro como diferente, como alterno que me enriquece y me hace más humano. Las relaciones no son estáticas, sino que fluctúan y se modifican de acuerdo con las condiciones del momento, las características de las personas y los procesos comunitarios que se desarrollen.

Colombia está marcada desde su origen por una historia de violencia. Las relaciones que se establecieron entre las diferentes culturas fueron marcadamente asimétricas, los conquistadores se impusieron por medio de dinámicas violentas en las que buscaban que prevaleciera una *única* manera de ver el mundo, la europea. Por esta razón, persiguieron y castigaron todo lo relacionado con la cultura y costumbres indígenas. Se instauró la relación dominante/dominado.

La dominación se dio a nivel político, social y cultural, se implantó una estructura colonial en la población de los territorios descubiertos. Según Quijano (1992), la colonización de otras culturas se hace utilizando la represión “sobre los modos de conocer, de producir conocimiento, de producir perspectivas, imágenes, símbolos, modos de significación; sobre

los recursos, patrones e instrumentos de expresión formalizada y objetivada, intelectual o visual” (p. 2). Los dominantes instauran sus creencias e impiden la producción cultural de los dominados y, con ello, aniquilan la historia de los pueblos.

En América Latina esta relación de poder se expresó, en un principio, con el gran exterminio de la población indígena y el saqueo de las riquezas. Los europeos se convirtieron en los dueños de la tierra y de los medios de producción, mientras que los mestizos, indígenas y la población de origen africano, no poseía tierras, ni recursos para vivir de manera digna e independiente. A finales del siglo XVIII y comienzos del XIX, en Haití se inician las revoluciones de las colonias europeas para exigir igualdad de derechos. Con la independencia se logró la liberación a nivel político, pero no social ni cultural. Esta estructura de poder aún persiste en nuestros días.

La primera mitad del siglo XX estuvo marcada por acontecimientos mundiales de carácter político, económico y científico que generaron grandes transformaciones económicas, sociales y culturales, tanto a nivel externo como interno. En Colombia se incrementó la lucha por la tierra, afectando nuevamente a la población vulnerable, campesinos, indígenas y grupos afrodescendientes. Se aumentaron las huelgas en diferentes lugares del país que fueron reprimidas por el Ejército mediante la fuerza. La polarización política entre liberales y conservadores llevó al uso de las armas para mantener el poder. Surgen grupos civiles armados como “los chulavitas” en Boyacá y “los pájaros” en el Valle del Cauca, que desencadenaron una ola de violencia en el país.

A nivel político aparece Jorge Eliecer Gaitán, quien estaba convencido del valor de la raza latinoamericana, defendía las causas populares, buscaba restablecer los derechos de las clases menos favorecidas, promulgó la unión del pueblo, la justicia social, la construcción de lo público para el bien común. Esto hizo que el pueblo colombiano se sintiera representado y lo respaldó como su dirigente político en el camino hacia la presidencia de la república. Su asesinato el 9 de abril de 1948, truncó la posibilidad de que se continuaran consolidando los movimientos sociales que cuestionaban y se oponían a la élite del país que tenía el poder político y económico administrando los recursos a su favor, lo que desencadenó la ira del pueblo y una sublevación popular en todo Colombia.

El pueblo colombiano requería un cambio estructural a nivel social; con la muerte de Gaitán se apagaron las esperanzas de cambio, la sociedad estaba dividida, se intensificó la violencia y la insurrección en

los campos, que dejó más de 300.000 muertos, el desplazamiento de miles de familias y la continua violación de los derechos humanos. Para hacerle frente al despojo de la tierra por parte de los terratenientes, a mediados de los años sesenta surgen las guerrillas del ELN (Ejército de Liberación Nacional), las FARC (Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia) y el EPL (Ejército Popular de Liberación), en los setenta se forman el M-19 (Movimiento 19 de abril), el PRT (Partido Revolucionario de los Trabajadores), y el ADO (Movimiento de Autodefensa Obrera). Como respuesta el gobierno expide un decreto que favorece la formación de grupos civiles para combatir a la guerrilla, es el inicio de los grupos paramilitares. Paralelamente surge el fenómeno del narcotráfico, que controla un alto número de hectáreas del territorio que, inicialmente fue destinado al cultivo de marihuana y a partir de los años ochenta al de coca.

En la década de los ochenta, Colombia experimenta una etapa de violencia incesante, suscitada principalmente por el negocio del narcotráfico, el cual generó nuevos conflictos sociales como guerra entre carteles, atentados a entes del Gobierno que buscaban combatirlo, sicariato, microtráfico en las ciudades, entre otros; los grupos guerrilleros incrementaron su participación en actividades ilegales como el narcotráfico, el secuestro y la extorsión. Estos fenómenos llevaron a una seria crisis económica y social que puso un manto oscuro de desesperanza sobre el país, en especial, sobre la población civil.

Previo a las elecciones presidenciales de 1990 ocurrieron distintos magnicidios y atentados a líderes políticos de distintos partidos. Se desmovilizaron los grupos guerrilleros M-19, EPL y Quintín Lame. El gobierno confrontó los carteles de Medellín y Cali, los cuales generaron distintas formas de violencia en las ciudades. Simultáneamente se gestó un movimiento estudiantil y político denominado *La Séptima Papeleta*, que tenía como interés lograr la redacción de una nueva constitución política que sirviera de fundamento para una mayor participación e inclusión política de todos los ciudadanos. En 1991 entró en vigencia la nueva Constitución Política de Colombia.

En la década de los noventa, se consolidó el grupo de Autodefensas Unidas de Colombia (AUC), que combatió la guerrilla de forma ilegal, controló el narcotráfico y realizó masacres de la población civil con el apoyo de militares, políticos y funcionarios del Gobierno. La disputa entre paramilitares, grupos guerrilleros y el Ejército, se intensificó en el periodo comprendido entre 1999 y 2003. El nivel de violencia escaló, los ataques

se dirigían no solo al opositor sino a la población civil, que se vio notablemente afectada. Fue una época en la que se incrementaron los crímenes de lesa humanidad, aumentó el desplazamiento forzado, la vinculación de niños y adolescentes a los grupos armados, los homicidios, las masacres, los delitos sexuales y el uso de MAP (Minas antipersona) y MUSE (Municiones sin explotar).

Entre el 2003 y el 2006, bajo el Gobierno de Álvaro Uribe Vélez se llevó a cabo el proceso de desmovilización de los grupos paramilitares. Se expidió la Ley 975 de 2005 o Ley de Justicia y Paz que regula el desarme, desmovilización y reinserción/reintegración de los integrantes de dichos grupos en el país. En el 2011 se dictó la Ley 1448 o Ley de Víctimas y Restitución de Tierras, en la que se adoptaron las medidas para la atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno, con la que se pretendió reconocer la titularidad de los derechos de las víctimas a la verdad, justicia y reparación. En 2012, en la presidencia de Juan Manuel Santos se iniciaron las conversaciones de paz entre las FARC y el Gobierno de Colombia; el acuerdo final se firmó el 24 de noviembre de 2016 y el 30 de diciembre del mismo año se profirió la Ley 1820 por la cual se dictaron disposiciones sobre amnistía, indulto y tratamientos penales especiales, en pro de la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera.

Para entender el conflicto armado en Colombia, el investigador del Informe General de Memoria Histórica, Andrés Suárez (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013), explica que para ello hay que considerar los siguientes cinco ejes temáticos:

- a. Conflicto agrario. El acceso y la distribución de la tierra históricamente ha atravesado el conflicto armado y la violencia en el país, lucha que aún no se ha resuelto. Se requiere una reforma rural integral.
- b. Ausencia de garantías para la participación política. La historia muestra que los grupos alternativos a la política tradicional no han podido acceder a la participación política, o si lo logran, se ven frenados por los actores armados, lo que impide el desarrollo democrático del país.
- c. Narcotráfico. El tráfico ilegal de drogas provee de recursos económicos a la guerrilla y a los paramilitares, esto les permite mantenerse y expandirse rápidamente en el país. Se generó una *cultura* caracterizada por el rápido ascenso económico y social que deterioró los valores morales de la sociedad. El

- narcotráfico es la ruta fácil para obtener dinero y la violencia se convierte en el medio utilizado para la movilización social.
- d. Presión internacional. La guerra en Colombia debe entenderse dentro del contexto global, en el que los referentes internacionales proveyeron tanto de recursos económicos como de ideologías para hacer la guerra. El país estuvo presionado por exigencias internacionales como la lucha contra el narcotráfico y el terrorismo, que a nivel interno hizo que se tomaran decisiones en contra del país, convirtiéndose en motor del conflicto armado.
 - e. Presencia fragmentaria del Estado. Colombia es un país a nivel territorial heterogéneo con contrastes tanto geográficos como sociales. Es un Estado fragmentado territorial e institucionalmente. Está dividido en ciudades centrales en las que existen garantías democráticas y en regiones periféricas, marginadas con mayor precariedad e inequidad, lo que hace que no todos los habitantes se sientan miembros de la nación, lo que pone en evidencia un Estado no integrado, circunstancia que nutre el conflicto.

En Colombia, *la violencia* es una característica que terminó definiendo la estructura de la sociedad, atravesando y permeando todas las dinámicas sociales y culturales que de ella emergen. Las acciones violentas llevaron a que más personas y grupos sociales fueran excluidos e invisibilizados, lo que fracturó y desestructuró el tejido social del país.

Para reparar los vínculos sociales fracturados se requiere que toda la población comprenda las causas y consecuencias del conflicto armado, piensen y realicen acciones conjuntas, en las que estén incluidas todas las partes, y participen activamente en la vida colectiva. Tanto el proceso de desmovilización con los grupos paramilitares como el proceso de paz con las FARC y las leyes que surgieron, fueron acciones de transición propuestas por el Estado encaminadas a finalizar el conflicto armado, contrarrestar las consecuencias de la intensa violencia y gestar espacios para la construcción de la paz. Las diferentes partes de la sociedad, como las instituciones de educación superior, están convocadas a la reflexión para crear estrategias de reconstrucción del tejido social.

JUZGAR. La violencia, motor de la pobreza, la inequidad y la exclusión social en Colombia

Para entender la violencia en Colombia, desde disciplinas como la psicología, la sociología o la economía, se han tenido en cuenta, por una parte, factores subjetivos, es decir, relacionados con individuos racionales que usan la violencia como mecanismo para lograr beneficio y poder. Por otra parte, se han considerado los factores objetivos, en los que se incluyen la inequidad, la pobreza, la exclusión social, el desequilibrio regional y la debilidad del Estado para dar cuenta de las demandas sociales (Valencia-Agudelo y Cuartas-Celis, 2009).

Adicionalmente, puede hablarse de distintos tipos de violencia: política, doméstica, social o económica. Acontecimientos de la historia política caracterizada por los conflictos armados han llevado a fenómenos como el desplazamiento, que se asocia con el despojo y abandono de tierras, en los que la población civil se convierte en víctima de violencia política (Valencia-Agudelo y Cuartas-Celis, 2009). Por su parte, la violencia en las ciudades puede atribuirse a factores como el hacinamiento, la inequidad económica, la precariedad de la justicia, la delincuencia común y una débil cultura ciudadana (Salazar, 1994; Camacho y Guzmán, 1997; citados por Valencia-Agudelo y Cuartas-Celis, 2009).

El fenómeno de la violencia puede ser entendido desde Freud como la circunstancia donde predomina la pulsión de muerte o destructiva sobre la pulsión de vida o capacidad para construir. Las pulsiones de muerte “se contraponen a las pulsiones de vida y que tienden a la reducción completa de las tensiones, es decir, a devolver al ser vivo al estado inorgánico” (Laplanche y Pontalis, 2011, p. 336). Dicha pulsión caracterizada por el sentimiento de odio puede dirigirse hacia el interior generando autodestrucción, o proyectarse hacia el exterior, afectando las relaciones sociales, esta es la fuente de la violencia.

Quien ejeronsignificancia es insensible, la despliega sobre el otro al que considera inferior o vulnerable, de esta forma demuestra su poder y niega su propia fragilidad. Las personas que viven experiencias violentas guardan dolor y sufrimiento, que no pueden comunicar ni elaborar, nace en ellas el trauma. Padilla (2006) señala que “en el trauma el sujeto pierde su protección, su integridad, quedando en estado de desamparo. No tiene cómo elaborar aquello que ha vivido o está viviendo, no tiene como pensarlo” (p. 78). El trauma que no se puede elaborar lleva a que

se repita en siguientes generaciones, porque el dolor permanece, aunque esté escondido.

La larga historia de violencia y conflicto armado en el país forjó, por varias generaciones, la violación de los derechos humanos de miles de personas que afectó, no solo a las víctimas directas, sino a toda la sociedad, en la que se imprimió el temor, la inmovilidad y la indiferencia. De acuerdo con Orduz (2003), en Colombia *la violencia* se convirtió en un sujeto social que designa cualquier forma de manifestación de la agresividad humana, “de ser un adjetivo que califica una acción se ha convertido en un sujeto” (p. 420). Aquellos que generan violencia desean ser anónimos, para no ser juzgados, que sus actos queden impunes, y así, dejar de ser sujetos responsables de sí mismos y conscientes de su papel social.

La violencia y el conflicto armado son fenómenos propios del país, y han dificultado el acceso a los recursos económicos, generando pobreza, potencializando la inequidad, llevando a la exclusión social y con ello al desconocimiento de los derechos humanos.

A lo largo de la historia del país se fueron gestando unas condiciones de diferencias sociales, en donde se evidenció una marcada pobreza. La población más vulnerable como campesinos, negritudes e indígenas, eran expropiados de sus territorios, lo que les impedía cubrir sus necesidades básicas de vivienda, alimentación y el espacio para formar vínculos familiares y sociales, generando condiciones cada vez más precarias en las que el acceso a los derechos era cada vez más limitado.

Al ser desplazados de sus territorios, a las personas y sus familias no solo se le niega el acceso a la tierra sino también a los derechos fundamentales como el trabajo, la salud, la educación, la justicia, el apoyo familiar; de esta forma se disminuye el acceso a los recursos económicos y sociales, se afecta el bienestar humano y se incrementa la pobreza.

Las condiciones de las comunidades afectadas por la pobreza llevan a que los individuos estén continuamente viviendo su vida con un sin-sentido, con una falta de significado al sentirse anulados por la sociedad y sin un proyecto vital, porque no ven un futuro, dado que carecen de los elementos para gestar un porvenir para sí mismos, sus familias y comunidades.

La dignidad humana de los individuos y colectivos se vio afectada, gestándose una marginación que desestructuró el tejido social y llevó a que en el país se formaran dos grupos definidos, los que tienen los recursos y pueden acceder fácilmente a los derechos y los que no tienen

acceso a los recursos y tienen limitado el ejercicio de sus derechos. Hecho que muestra la existencia de inequidad en la población colombiana.

La inequidad social hace referencia a “la desigualdad en la distribución de la riqueza en una sociedad” (Knowledge Rush citado por Gnecco, 2014, p. 78). Además, la autora señala que la riqueza comprende los ingresos, la tierra y los medios de producción de los que hace parte el capital humano. Asimismo, indica que la falta de equidad puede analizarse a nivel de regiones o de personas, en estas últimas por factores como género, raza, edad, educación, etc.

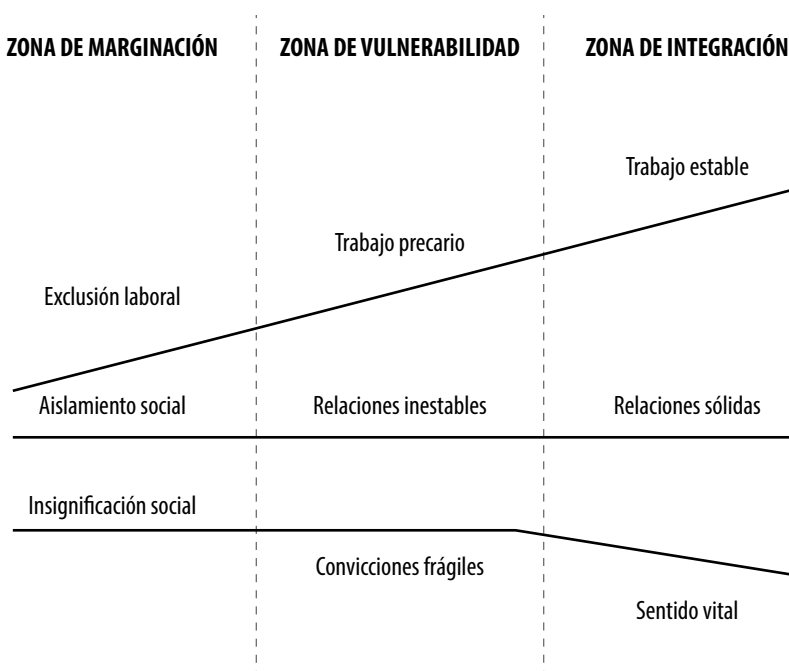
De otra parte, Jiménez (2008) explica que la exclusión social lleva consigo una “imagen dual de la sociedad, en la que existe un sector integrado y otro excluido” (p. 174). Es así que, frente a las tensiones existentes en el grupo social, algunos individuos se ven aislados o no pueden acceder a uno o varios lugares donde se desarrolla su ciudadanía, de esta forma se ven vulnerados sus derechos humanos. La exclusión social, es entendida por Jiménez (2008), como:

Un proceso multidimensional, que tiende a menudo a acumular, combinar y separar, tanto a individuos como a colectivos, de una serie de derechos sociales tales como el trabajo, la educación, la salud, la cultura, la economía y la política, a los que otros colectivos sí tienen acceso y posibilidad de disfrute y que terminan por anular el concepto de ciudadanía. (p. 178).

Para Jiménez (2008), “los excluidos se encuentran al margen de los procesos vinculados con la ciudadanía social, es decir, con aquellos derechos y deberes del ciudadano que tienen que ver con el bienestar de la persona” (p. 179). Con la violencia, cada miembro de la sociedad fue afectado, directa o indirectamente, ya que se crearon las condiciones que le impiden a la persona acceder a sus derechos como ciudadano, lo llevan a deshumanizarse y a perder la dignidad humana.

La exclusión social entendida como proceso, muestra que las situaciones sociales no son estables en el tiempo sino cambiantes, afecta a individuos y grupos sociales puntuales (Jiménez, 2008). En la figura 1 se distinguen tres zonas que describen las características particulares relacionadas con la esfera productiva, la esfera social y la esfera personal. La *zona de exclusión o marginación* integrada por la exclusión laboral, el aislamiento social y la insignificancia social. La *zona de vulnerabilidad* de la que hacen parte el trabajo precario, las relaciones inestables y las convicciones frágiles. Y, la *zona de integración* conformada por un trabajo estable, unas relaciones sólidas y un sentido vital.

Figura 2
La exclusión social como proceso.



Fuente: Juárez et al. (1995), citado por Jiménez (2008, p. 177).

Las circunstancias sociales que viven los individuos, las familias o colectivos determinan la ubicación en alguna de las tres zonas mencionadas. Es así que una persona con un trabajo estable disfrutará del acceso a otros derechos que le permitan relacionarse con otros y proyectar su futuro de acuerdo con sus necesidades y gustos. Por el contrario, los integrantes de una familia desplazada por la violencia tendrán dificultades para cubrir sus necesidades básicas, los adultos carecerán de posibilidades de acceder a un empleo, generando el aislamiento social de la familia y, en cada miembro, sentimientos de falta de valía frente a las demás personas. Hay que señalar que la pertenencia a la zona no es estable en el tiempo, que pueden aparecer factores que favorezcan la integración a la sociedad o que determinen la vulnerabilidad o la marginación.

Para Jiménez (2008) en la exclusión social se pueden identificar factores de riesgo que se interrelacionan, configurando formas de exclusión

de grupos sociales. Algunos de los factores que señala la autora son: dificultad para el acceso laboral o pérdida del trabajo, bajo nivel de ingresos económicos, dificultad para acceder a los diferentes niveles educativos, carencia de vivienda, desestructuración familiar, restricciones para el aprendizaje de nuevas tecnologías. En Colombia, los factores de riesgo de exclusión social están potencializados por los fenómenos ligados a la violencia y el conflicto armado, como los crímenes de lesa humanidad, el desplazamiento forzado y la debilidad del Estado para responder a los problemas sociales.

ACTUAR. Obra Minuto de Dios, respuesta oportuna frente a la pobreza, la inequidad y la exclusión social existente en el país

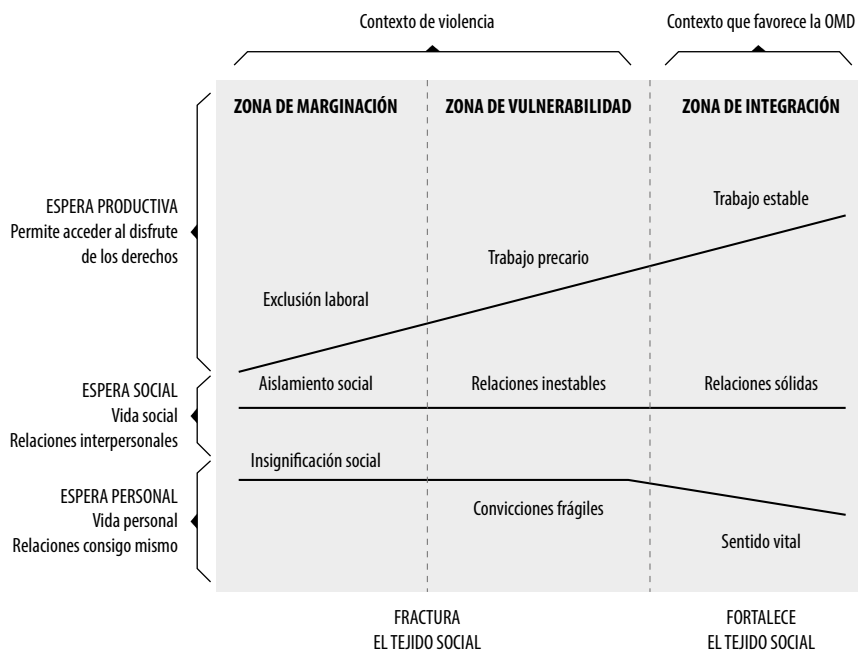
La realidad social de Colombia en la que surge la Obra Minuto de Dios se caracteriza por cambios sociales y culturales atravesados por la violencia endémica del país, lo que influyó en el aumento de la pobreza, la inequidad y la exclusión social, generando profundas fracturas en el tejido social. La violencia deshumaniza, en las personas víctimas se afecta la conexión que establece consigo mismo y con los otros, se instala en la población una forma de relación caracterizada por la agresión y/o la impotencia. Esto menoscaba la dignidad de las personas y colectivos, asimismo crea las condiciones físicas y personales que les dificulta el acceso a sus derechos.

El padre Rafael García-Herreros identificó las necesidades que aquejan a la población colombiana y afectan su dignidad humana. Empezó acciones reales que impactaron positivamente el país, se dirigieron a la protección y garantía de los derechos humanos, en especial de la población más vulnerable. Transformó la sociedad, trabajando continuamente y sin descanso, proponiendo metas prácticas dirigidas a la eliminación de las barreras y estructuras que impiden el acceso de las personas a los diferentes recursos, productos y servicios.

Las estrategias empleadas se convirtieron en innovaciones sociales que dan respuesta integral a diferentes necesidades identificadas en la población. Es una forma de resistencia y respuesta a los efectos generados por la violencia, que potencializó la expresión del propio ser de las personas, conllevó a la consolidación de colectivos y a la reestructuración del tejido social del país.

A continuación, se analiza el aporte de la Obra Minuto de Dios a la reparación y fortalecimiento del tejido social del país.

Figura 3
La exclusión social como proceso en la OMD.



Fuente: figura construida con base en el cuadro denominado “La exclusión social como proceso” (Juárez et al., 1995, citado por Jiménez, 2008, p. 177).

Del cuadro original presentado anteriormente se precisan las tres esferas del desarrollo integral del ser humano y dos contextos, uno el de violencia, que influye en la fractura del tejido social, y otro el que favorece la Obra Minuto de Dios, que fortalece el tejido social.

El desarrollo integral del ser humano es el resultado del equilibrio obtenido entre las esferas productiva, social y personal. La *esfera productiva* indica que el tener un trabajo estable que provea a la persona de las condiciones económicas suficientes para satisfacer sus necesidades, le permite acceder al disfrute de los derechos. La *esfera social* muestra que crear vínculos y relaciones sólidas con otros favorece los procesos colectivos. La *esfera personal* implica el reconocimiento de sí mismo en las tres dimensiones del ser —individual, social y político—, que le da sentido a

su existencia actual y a organizar su futuro. Dicho equilibrio le permite a la persona integrarse a la sociedad e interactuar como ciudadano.

El contexto de violencia y el conflicto armado en Colombia afectó el desarrollo integral de las personas de los grupos sociales más vulnerables, al menoscabar las esferas productiva, social y personal. Los crímenes de lesa humanidad que se cometieron, el desplazamiento forzado de las personas a otros territorios y la debilidad del Estado para proteger a la población y garantizar el acceso a sus derechos, fueron determinantes en la fractura del tejido social. Orduz (2003) expresa que, “la pérdida del territorio de origen conlleva la pérdida de la matriz donde un sujeto construye su identidad. Perder este territorio original implica pérdida de vínculos de reconocimiento y afirmación social” (p. 425). El desarraigo y la desunión lleva a las personas a tener dificultades en su vida personal, en las relaciones familiares y sociales, así como en el acceso a un trabajo digno y estable, pues las ubica cada vez más cerca de la zona de marginación.

Los problemas sociales colombianos afectaron cada vez más a un porcentaje mayor de la población y la ubicaron en la zona de vulnerabilidad o en la zona de marginación. La falta de soluciones óptimas y oportunas por parte del Estado, llevó a que el padre Rafael, interesado por restablecer la dignidad humana, construyera las condiciones para contrarrestarlas y para tal fin desarrolló la Obra Minuto de Dios. Como se muestra en la figura 2 la obra favoreció el desarrollo integral del ser humano, fortaleciendo las esferas productiva, social y personal, a partir de que las personas se apropiaran de herramientas que les posibilitaran el acceso a un trabajo estable, el desarrollo de relaciones sólidas y gestar un proyecto de vida.

Las acciones realizadas por la Obra Minuto de Dios para favorecer el desarrollo integral del ser humano en las esferas productiva, social y personal han sido múltiples y se presentan en la tabla 2, que integra los ámbitos de lo humano que se ven afectados y determinan la exclusión o integración social (laboral, económico, cultural, formativo, socio sanitario, espacial y *habitativo*, personal, social y relacional, ciudadanía y participación); y las líneas de acción de las innovaciones sociales de la Obra Minuto de Dios, propuestas por Gnecco. Enseguida se enumeran dichas líneas, para facilitar la lectura; en la tabla se incluye solo el número y los factores de exclusión del contexto colombiano y los de integración favorecidos por la OMD, para cada ámbito y línea de acción.

Las líneas de acción de las innovaciones sociales de la Obra Minuto de Dios, son:

1. Comunicación, tecnología e innovación social unidas para la evangelización.
2. Comunidad para la dignificación de la persona.
3. Juntos podemos hacer más.
4. Cultura y educación media de calidad al alcance de todos.
5. Educación superior de calidad al alcance de todos.
6. Empleo e inclusión social.
7. Transferencias condicionadas. Ejercicio de corresponsabilidad.
8. Inclusión social con poblaciones especiales.
9. La innovación social en la evangelización (Gnecco, 2014).

Tabla 3
Factores de exclusión-integración en las innovaciones de la Orden Minuto de Dios.

Ámbito	Línea de acción	Factores de exclusión	Factores de integración
Laboral	5	Falta de cualificación laboral. Desempleo y falta de experiencia laboral.	Amplia oferta de áreas de formación en modalidad técnica, tecnológica, profesional, especialización y maestría, acordes con las necesidades de las regiones y del país. Modelo de generación de ingresos para estudiantes, que permite financiar su educación y tener experiencia laboral para su hoja de vida.
	6	Desempleo de mujeres y jóvenes.	Creación de fuentes de trabajo y capacitación para mujeres y jóvenes en artes y oficios que demanda el mercado laboral.
Económico	4 y 5	Carencia de ingresos que impiden el acceso a la educación. No acceso a la educación superior por condiciones de vivienda, tiempo o estrato socioeconómico.	Posibilidades de acceso y permanencia a los diversos niveles de educación, mediante la creación de estrategias para la generación de ingresos o préstamos para los estudiantes y/o sus familias. Amplia cobertura en educación al ofrecer las modalidades a distancia y virtual, que favorecen el acceso de personas en lugares apartados o con dificultades de tiempo o económicas.

Cultural	1	La residencia de las personas en lugares apartados de las ciudades dificulta el acceso de la comunicación. Los grupos sociales se desarrollan de forma aislada, manteniendo estigmas sociales.	El programa Minuto de Dios de radio y televisión permite la comunicación entre los habitantes de diferentes regiones, incluso de las zonas más alejadas del centro del país. Favorece la integración cultural de grupos vulnerables como campesinos, familias humildes y trabajadores. Desarrollo de justicia social entre los grupos dirigentes del país.
	4 y 5	Imaginario social de que personas con carencias económicas no pueden acceder a espacios culturales. Falta de oportunidades de acceso a una institución cultural.	Poner la cultura al servicio de los habitantes de barrios populares, dentro de su mismo vecindario. La estética como motor de desarrollo social.
	8	Minorías étnicas (indígenas motilonos).	Mejorar la generación de ingresos y las condiciones de vida de los indígenas motilonos.
Formativo	1	La radio como único medio de comunicación en lugares apartados	El programa Minuto de Dios como medio de formación en valores y desarrollo de la conciencia social y la solidaridad.
	4 y 5	Barreras de acceso a la cultura. Baja instrucción o falta de escolarización para niños de bajos estratos socioeconómicos. No acceso a la educación por pérdidas académicas o dificultades de convivencia. Falta de formación para pensar y actuar sobre los problemas sociales del país.	Programas de arte que beneficiaron a la población del barrio Minuto de Dios. Educación de calidad para niños de barrios populares en colegios con recursos pedagógicos de calidad, acceso a buenas bibliotecas, profesores con conocimientos y calidades humanas que forman estudiantes en idiomas, tecnología, comunicaciones y valores humanos. Programas académicos que acogen a estudiantes expulsados de otras instituciones con el fin de restablecer sus relaciones con la familia y la sociedad. Creación de UNIMINUTO, institución de educación superior que tiene el desarrollo social como eje transversal de los currículos de todos los programas.
	6	Mujeres y jóvenes sin conocimiento para el desarrollo de un oficio.	Capacitación a mujeres y jóvenes en oficios del sector productivo del momento.
	9	Población carente de formación espiritual.	Formación para la evangelización desde los principios eudistas y con compromiso con los más necesitados.

Socio sanitario	8	Sida como enfermedad crónica.	Favorecer las condiciones físicas para que las personas con VIH mejoren su estado de salud física, emocional y espiritual.
Espacial y habitativo	2	El desplazamiento por la violencia genera crecimiento acelerado de los centros urbanos, aumenta la pobreza y el deterioro de las condiciones de vida. Dificultades de acceso a la vivienda propia, malas condiciones de habitabilidad, infraestructura deficiente, viviendas en barrios marginales y zonas urbanas y/o rurales deprimidas, entorno residencial decaído. Catástrofes naturales que dejan sin vivienda a la población.	Casas construidas con la infraestructura necesaria para el buen desarrollo de las personas, en zonas de desarrollo cultural y social. Entregadas a familias de escasos recursos que, con el tiempo, modifican su estructura. Son bienes que permanecen y se valorizan con el tiempo, garantizan una necesidad básica y, en ocasiones, se convierten en una forma de ingreso, al alquilar algún espacio de la casa o destinarlo para el desarrollo de una microempresa o negocio. El modelo del barrio Minuto de Dios se replicó en otros lugares del país y del mundo, en zonas afectadas por catástrofes naturales como la de Armero. Los subsidios de vivienda facilitan el acceso a la vivienda propia o mejoran las condiciones del que la posee.
Personal	4 y 5	Pertener a población vulnerable limita la realización de acciones para integrarse socialmente.	Espacios culturales dentro del mismo vecindario favorece el encuentro entre los habitantes y la formación de identidad. Las particularidades de las personas son valoradas por el grupo social. La motivación creciente de las personas para acceder a otros espacios culturales y explorar diferentes formas de arte. Formación de sensibilidad que ayuda a disminuir índices de violencia.
	6	Ser mujer o joven en un contexto laboral difícil que genera falta de motivación, pesimismo y sentimientos de minusvalía.	Mejora de la autoestima, descubrimiento de cualidades personales, automotivación.
	7	Familias vulnerables sin cubrimiento de necesidades básicas, que les impide a los integrantes reconocerse como personas con dignidad.	Desarrollo del capital humano de las personas de las familias más vulnerables.

Personal	9	Personas necesitadas de alimento espiritual.	Cambios en la vida espiritual de los participantes en las diferentes actividades evangelizadoras. Formación de líderes comunitarios.
Social y relacional	1	El aislamiento territorial de comunidades impide que se establezcan redes de apoyo social.	El programa Minuto de Dios de radio y televisión fomenta el compromiso social y la sensibilidad social, que favorecen alianzas para el desarrollo de programas sociales especialmente de vivienda y educación.
	2	La falta de vivienda digna debilita los vínculos familiares generando conflictos a nivel intrafamiliar y aislamiento de la sociedad.	La vivienda propia es un elemento que favorece el arraigo y el mantenimiento de los vínculos familiares. Los barrios creados por el Minuto de Dios contienen espacios educativos, religiosos y culturales que garantizan el encuentro y la construcción de la comunidad.
	3	Carencia de entidades sin ánimo de lucro que gestionen recursos con otras empresas para el apoyo de población vulnerable. Desarticulación entre personas, comunidades y organizaciones que generan aislamiento.	La alianza entre entidades para la colaboración mutua y el apoyo a diferentes programas sociales. Las empresas frente al país se visibilizan como comprometidas con la sociedad. Se recaudan recursos para la atención de diferentes necesidades sociales. Se crean vínculos entre personas, comunidades y organizaciones, mediadas por la confianza. El tiempo permite consolidar vínculos, estableciéndose una gran red social en el país.
	4 y 5	Aislamiento y falta de comunicación de diferentes partes de la población	El Museo de Arte Contemporáneo es el resultado de una red construida por la idea del padre Rafael de proporcionar un espacio para la cultura en un barrio popular. La comunidad del barrio ayudó en la construcción del edificio. Artistas jóvenes donaron sus obras. Se facilitó el acceso a la cultura a miles de personas y la visibilidad de la Obra Minuto de Dios.
	6	Carencia de redes sociales de apoyo que benefician a las diferentes partes de la población.	Se instauran alianzas entre el sector productivo y la Obra Minuto de Dios, entre esta y las personas de la comunidad, para capacitarlas en oficios del sector productivo. De esta forma, las empresas compiten con calidad, favoreciendo el desarrollo del país.

Social y relacional	7	Falta de redes sociales de apoyo entre las diferentes partes de la población.	Brindar las condiciones para que familias vulnerables reciban una ayuda monetaria para cubrir alguna necesidad básica, con el compromiso de que asuman acciones para su propio desarrollo.
	8	Aislamiento de minorías étnicas. Grupos estigmatizados (población con VIH)	El apoyo dado a los indígenas misioneros generó en el gobierno y la sociedad conciencia y compromiso social con esta población. Ofrece atención integral y un espacio familiar para mitigar la soledad a pacientes con VIH.
	9	Carencia de redes de apoyo social.	Formación de redes de personas y grupos con el fin de acercarse y orar a Dios de forma comunitaria.
Ciudadanía y participación	2	La falta de vivienda digna impide a los individuos el acceso y garantía a los derechos humanos y a la participación política y social.	Los barrios creados por el Minuto de Dios fueron pensados como lugares para la consolidación de comunidades autosostenibles.
	3	No acceso a espacios para el desarrollo de la ciudadanía. No participación política y social.	La oportunidad dada a las personas y entidades para mostrar su solidaridad brindando un aporte económico o en especie para el desarrollo de programas sociales. Creación de espacios confiables para la comunicación entre las diferentes partes de la sociedad, lo que favorece la participación de la ciudadanía en la solución de los problemas sociales.
	4 y 5	Bajo acceso a espacios sociales dificulta la participación y el ejercicio de la ciudadanía.	El ejercicio de ciudadanía de jóvenes, niños, personas de la tercera edad, mujeres, población no reconocida. El programa de alfabetización con estudiantes de bachillerato y las prácticas en responsabilidad social de los estudiantes de UNMINUTO ayudan a sensibilizar y formar en responsabilidad social, de esta forma se promueve la formación de ciudadanía de poblaciones vulnerables y se fortalecen las organizaciones sociales.

Fuente; elaborada con base en la información presentada por Jiménez (2008) en el cuadro denominado “Principales factores del equilibrio “exclusión-integración”” (p. 182).

Las personas excluidas desde cualquiera de los ámbitos señalados en la tabla 2 tienen más probabilidad de afrontar dificultades de acceso a la educación, lo que mantendría su condición de excluido. Es por esto, que el padre Rafael prestó especial interés en favorecer espacios educativos de calidad para la población que no tenía acceso al disfrute de este derecho, brindando la oportunidad a las personas de formarse y adquirir competencias para contribuir a la sociedad.

La educación es un factor de protección frente a problemáticas sociales como el aislamiento social, el consumo de alcohol y sustancias psicoactivas, entre otras. La educación es una forma para restaurar el tejido social del país porque contribuye a la equidad de la población y a la inclusión social de los que antes eran vulnerables.

Desde la Obra Minuto de Dios, la educación ha permitido que las personas y comunidades del país reflexionen sobre sus problemas y dificultades, se planteen una mejor sociedad en la que todos tengan la oportunidad de acceder a los derechos, tomen la decisión de defender lo que consideran justo y correcto, se enfrenten a lo que temen y asuman los riesgos que eso implica, direccionados por la convicción de crecer como personas y construir en comunidad.

UNIMINUTO es un espacio educativo en el que la comunidad académica explora el conocimiento disciplinar, disfruta de las artes, interactúa con otros, lo que posibilita a los individuos formar vínculos sociales y hacerse actores de su propia historia. Esta formación integral conduce a que la persona desarrolle el respeto y la aceptación del otro, comprendan la vida social, así se arraiguen valores que le permiten tomar consciencia del compromiso que como ser humano tiene con la sociedad y disfrutar la vida de una forma más plena y placentera.

Formar personas y profesionales con principios éticos, como lo hace UNIMINUTO, genera que en ellas se desarrollen sentimientos y convicciones profundas sobre lo humano, permitiéndoles examinar los problemas sociales desde múltiples dimensiones y analizar la implicación de sus actos, de esta forma, las acciones que realicen serán justas y correctas, además, cuestionar aquellas inaceptables y buscar soluciones para el bienestar de aquellos más vulnerables. Asimismo, crear espacios donde se gesten transformaciones sociales.

DEVOLUCIÓN CREATIVA. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de UNIMINUTO. Centro de pensamiento que fortalece el tejido social y la paz en Colombia

El conflicto es inherente a los seres humanos tanto en su dimensión individual como social, asimismo se ve determinado por las características del contexto. En la actualidad, la complejidad de la dinámica mundial hace que el conflicto se exprese con nuevos fenómenos sociales como el incremento de guerras civiles, el desplazamiento masivo de los habitantes de algunos países o de grupos poblacionales, tensiones por la posibilidad de desencadenarse guerras que involucren armas nucleares, el hambre masiva, el abuso de la explotación de recursos naturales, entre otros.

Estos fenómenos dan origen a nuevas formas de conflictos, se hacen invisibles nuevos actores, como minorías y/o población vulnerable, entre los que están la población afrodescendiente, los campesinos, los indígenas, la mujer, los menores de edad, la población LGBTI. Sus causas son multidimensionales, que hace difícil la solución, demanda acciones más consensuadas por parte de la población y exige la creación de nuevas estrategias para dar solución. Pero frente a la falta de respuestas, debilita a la persona y a la comunidad, entonces se manifiestan fenómenos como el individualismo extremo y la corrupción, que profundiza el conflicto, aumenta la distancia entre las partes y fractura la sociedad. La falta de equilibrio entre los grupos sociales configura situaciones de exclusión social.

Las ciencias sociales y humanas son aquellas destinadas a pensar los conflictos, cada vez más complejos, que surgen en el espacio social. Están llamadas a reflexionar, estudiar y responder a las realidades actuales.

La Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de UNIMINUTO es un espacio destinado a la reflexión crítica de las problemáticas sociales y a realizar acciones que estén fundamentadas en la ética y promuevan los valores relacionados con la paz, la justicia, la libertad, la igualdad y la solidaridad. Cuando los actores piensan e intervienen los conflictos sociales con elementos éticos, se puede decir que ellos han favorecido su propio desarrollo humano y que gozan de la libertad real que les permite su enriquecimiento como personas.

La Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de UNIMINUTO está comprometida con el desarrollo de las personas, comunidades y organizaciones para la construcción de una sociedad cada vez más humana, justa y donde exista espacio para todos y se acepte la diversidad. Es un

espacio de construcción de nuevas estrategias construidas colectivamente en pro del cambio de la realidad social. Para lograrlo, se hace necesario que todo aquel que pertenezca a la Facultad, estudiante o docente, acoja e integre en su ser la identidad UNIMINUTO, que se explore a sí mismo, trabaje sus dificultades y explote sus potencialidades, para que sus acciones en el diario vivir estén mediadas por la ética. Así los egresados serán profesionales responsables y comprometidos en la búsqueda de soluciones novedosas para los problemas que demanda la sociedad actual.

A los logros obtenidos siguen nuevos ciclos, de exploración y crecimiento. El desafío de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de UNIMINUTO es continuar pensando y creando estrategias, cada vez más creativas y abordadas desde una mirada interdisciplinaria, para potenciar en la comunidad académica el desarrollo humano, se formen sujetos activos y sensibles a las necesidades de la población más vulnerable y así se aporte en la reestructuración del tejido social, dignificando cada vez más a la persona.

La Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de UNIMINUTO debe prepararse desde las tres funciones sustantivas: docencia, investigación y proyección social, para dar respuesta a las necesidades sociales del contexto actual colombiano, para ello debe:

Formar individuos empáticos, éticos, socialmente responsables y comprometidos con la transformación social. Con pensamiento crítico, capaces de integrar las diferentes miradas que las personas y colectivos tienen del mundo, para así formar redes que aporten al beneficio de todos. Dar prioridad al diálogo como forma de afrontar los problemas y gestar alternativas de solución, base para transformaciones sociales que repercutan en políticas públicas.

Convertirse en un escenario para pensar cómo los estudiantes, los docentes y los egresados puedan integrar el conocimiento disciplinar de las ciencias sociales y humanas, para dar respuesta a las necesidades sociales del contexto cercano de la Institución y de los estudiantes, aportando desde el trabajo interdisciplinario y haciendo uso de las tecnologías de la información. Documentar las experiencias sociales.

Pensar en el cuidado del medio ambiente, la preservación de todas las formas de vida, en pro del desarrollo sostenible. Visibilizar los distintos saberes y tradiciones de los grupos sociales del país como los indígenas y campesinos, propender por su estudio como forma de comprenderlo y protegerlo como una riqueza intangible del país. Asimismo, acompañar

los procesos que surjan en dichos grupos sociales y aportar desde los conocimientos disciplinares de los diferentes programas de la Facultad.

Continuar en la comprensión de las problemáticas de pobreza, inequidad y exclusión social, propias del contexto colombiano, para así crear formas de reparación del tejido social. De esta manera, debe explorar en el conocimiento de las características de personas y grupos sociales hasta ahora vulnerables y/o excluidos como los niños, los jóvenes, la mujer, los ancianos, las personas en condición de discapacidad, la población LGBTI, los campesinos, las negritudes, los indígenas, para reflexionar en nuevas formas de vivir más plenamente en sociedad y en donde todos puedan acceder a sus derechos.

A manera de conclusiones

El recorrido realizado en este documento se sintetiza en las siguientes ideas, cada una expresa elementos relacionados con el puente como metáfora de unión y conexión. Las tres primeras describen los espacios escindidos o separados, las tres siguientes representan el puente que favorece la comunicación y el diálogo, y las tres últimas se enfocan en las conexiones y logros obtenidos. Estas son:

Espacios escindidos

1. **Relaciones asimétricas.** Colombia se gestó en un momento histórico caracterizado por relaciones asimétricas en las que, de forma violenta, los europeos se impusieron a nivel político, social y cultural sobre los habitantes de América. Se implantó la estructura colonial y se intentó aniquilar la historia de los pueblos originarios. Lo que llevó a que, en el psiquismo de la población se inscribiera la violencia como forma de vincularse con los demás, caracterizada por el miedo, la mentira, el engaño, el abuso, la desvalorización, con el fin de anular al otro y afirmarse a sí mismo. No se reconoce al otro como sujeto, sino como objeto carente de humanidad. Forma que está instaurada en el colectivo, tiende a ser estable en el tiempo, se trasmite a las siguientes generaciones y mantiene escindida a la sociedad. Esta estructura se ha reproducido a lo largo de la historia del país y se ha ido complejizando con las demandas de la dinámica mundial actual.

2. **Lucha por la tierra.** El desarrollo de Colombia ha estado marcado por la disputa por el territorio. El periodo de la conquista se caracterizó por el saqueo de riquezas y la apropiación de la tierra por parte de occidente. Los pueblos indígenas fueron desprovistos del territorio que les pertenecía por haberlo habitado durante largo tiempo, se les privó de la tierra de la que obtenían el alimento para su supervivencia física, y a la que estaba ligada su historia cultural, social y espiritual. Actualmente esta lucha se ve reflejada por la distribución inequitativa de la tierra presentándose una concentración de la mayor parte de territorios en un grupo reducido de la población y gran número de personas carentes de tierra productivas que le brinden las condiciones para satisfacer sus necesidades. La apropiación indiscriminada de los recursos instauró la relación de poder dominante/explotado, y con ello, empezó a surgir la pobreza en el país. En la dinámica de esta relación, para conservar su supremacía, el dominante busca imponerse sobre el otro, controlar la situación por lo que tiende a poseer más recursos, incluso arrebatándolos al otro de forma violenta. Por su parte, las acciones ejercidas sobre el explotado, minan la estructura de su ser, lo vacían, lo desvalorizan, pierde su autonomía y lo ponen en posición de sumisión. En esta relación las dos partes están deshumanizadas, no existe comunicación en la que se puedan intercambiar ideas y se desarrollen proyectos en común, han perdido su dignidad, hecho que lleva al empobrecimiento como sociedad.
3. **Fractura del tejido social.** La realidad social de Colombia está marcada por dinámicas de violencia extendidas en el tiempo, que escindieron la sociedad y gestaron las condiciones para el aumento de la pobreza, la inequidad y la exclusión social. La violencia endémica del país instauró de forma profunda una serie de barreras y distancias entre los miembros de la sociedad colombiana, que generó una desestructuración acelerada del tejido social que afectó a nivel político, económico y social, debilitándose la esfera ética, llevando a que en la sociedad colombiana se desencadenara una creciente pérdida de valores y de sentido de lo colectivo. Cuando no se cuenta con espacios físicos y simbólicos se pierden los referentes de identificación, con ello la posibilidad de existir

como ser humano, se afecta su dignidad. Para transformar el país es importante tomar conciencia de cómo las dinámicas de violencia fracturaron a la sociedad y desencadenaron una serie de barreras, vacíos y distancias entre los miembros de la sociedad colombiana, así como realizar acciones tendientes a la reconstrucción de los vínculos sociales.

Puente

1. **Sembrador y semilla.** El padre Rafael García-Herreros tenía una mente clara y analítica que le permitió comprender los conflictos sociales y operar creativamente en la comunidad. Líder confiable y creíble que identificó el sufrimiento de las personas y buscó los recursos para aliviarlo. Pensador progresista, con interés en la ciencia y los avances tecnológicos. La semilla es la idea de proteger la dignidad de todo ser humano y garantizar los derechos de la población vulnerable que llevó al padre a proponer metas prácticas, trabajar continuamente y sin descanso para transformar realmente la sociedad. El medio del que se sirvió para difundir esta semilla fue la comunicación clara de ideas sencillas pero profundas, a través del programa de radio y televisión *El Minuto de Dios*, transmitido a diario, en un espacio de corta duración y que ha permanecido durante varias décadas. La semilla se arraigó en terreno receptivo, la mente y los corazones de la población colombiana.
2. **Terreno.** La comunicación sencilla y clara permitió que el mensaje espiritual y social del padre García Herreros llegara a todos los colombianos, esto facilitó la conexión, la interacción y el progreso de la sociedad. Para dar solución a los problemas de las clases populares, el padre involucró a toda la población. Gestionó recursos económicos con apoyo de la empresa privada y recursos humanos en la población haciendo de las personas pertenecientes al sector vulnerable actores de su propia transformación. Fue la base para la creación de una comunidad humana que fuera partícipe activa y responsable de su propio desarrollo.
3. **Gran árbol.** Desde mediados del siglo XX, la Obra Minuto de Dios ha aportado en la construcción del país, de la paz y de la dignidad de individuos y comunidades, a través de diferentes

acciones propuestas que se convirtieron en innovaciones para el cambio social. La transformación del ser humano es la principal finalidad y se potencializa a través de la educación, por lo que la creación de UNIMINUTO, uno de los frutos del árbol, fue una acción de gran impacto, que ha permitido a miles de personas, especialmente jóvenes de escasos recursos contar con la oportunidad para formarse profesionalmente y, de este modo, aportar para la transformación de sus comunidades y la sociedad en general.

Conexiones y logros

1. **Innovaciones sociales de la Obra Minuto de Dios.** Frente a las necesidades de la población de Colombia, el padre Rafael soñaba con nuevos horizontes, lo que le permitió desarrollar la Obra Minuto de Dios, de vocación social e interesada por la salud física, emocional, psicológica y social de la población menos favorecida. Se le da especial importancia al ser humano, y se propende por la exploración y crecimiento de sus dimensiones individual, social y política. Las innovaciones sociales desarrolladas generaron en las personas la construcción de un espacio físico y simbólico que les permitió tramitar su dolor por aquello que le fue despojado o negado, restaurar su historia y dar un nuevo sentido a su existencia, favoreciendo la reconstrucción de la identidad. Dio lugar a una nueva forma de relación mediada por el respeto al otro, la confianza, la solidaridad, con la posibilidad de participar en las decisiones de la sociedad en igualdad de condiciones. Ha dado respuestas reales a las necesidades de la población como la educación, la vivienda, la pobreza, la cultura, el trabajo, la paz, con ello se fortaleció el tejido social como fundamento de la paz en Colombia.
2. **La educación.** El acceso a la cultura brinda a la población herramientas para poder expresar la voz de quienes no tienen voz. Uno de los logros obtenidos por la Obra Minuto de Dios fue el desarrollo y la expresión del propio ser, que las personas recuperaran la dignidad que los caracteriza como humanos. La reflexión, el diálogo, el pensamiento crítico y el enfoque social permiten construir identidad individual y

social. Estos aspectos distinguen al egresado de UNIMINUTO y son determinantes para la solución de las problemáticas sociales en Colombia. Es a partir de la reflexión y de la toma de conciencia de la realidad que pueden construirse puentes de unión, de modo que se restaure la sociedad.

3. **UNIMINUTO – Facultad de Ciencias Humanas y Sociales.** La academia, con un enfoque humano, está llamada a aportar para que los individuos y comunidades desarrollen su potencial y vivan con dignidad, como era el deseo del padre García -Herreros. La Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de UNIMINUTO se ha fortalecido como puente, a partir del desarrollo de distintos programas académicos de pregrado y posgrado, centros, escuelas y proyectos investigativos que favorecen la reflexión y el diálogo para abordar los conflictos que surgen en las diferentes comunidades del país. La Facultad de Ciencias Humanas y Sociales está llamada a continuar explorando la creación de nuevos puentes de conexión para consolidar el tejido social del país, haciendo personas más solidarias, fraternas, equitativas, incluyentes y con riqueza individual y social.

Referencias

- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2013, octubre 9). *Cinco ejes para entender el conflicto armado colombiano* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=um6GJiOtn64>
- Constitución Política de Colombia [Const.]. 7 de julio de 1991 [Actualizada con los actos legislativos 2013]. (Colombia).
- Corporación Universitaria Minuto de Dios. (2014). *Proyecto educativo institucional (PEI) UNIMINUTO*. Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Galvis, L. (2018). *Comprensión de los derechos humanos: una visión para el siglo XXI*. Aurora Ediciones.
- Gnecco, M. (2014). *Innovaciones sociales para la equidad y la inclusión social: el caso de El Minuto de Dios*. Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Jaramillo, D. (1997). *Comentarios al artículo segundo de los estatutos de la Corporación El Minuto de Dios*. Corporación El Minuto de Dios.
- Jiménez, M. (2008). Aproximación teórica de la exclusión social: complejidad e imprecisión del término. Consecuencias para el ámbito educativo.

Estudios Pedagógicos, 34(1), 173-186. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000100010>

- Juliao, C. (2011). *La responsabilidad social: una práctica de vida*. Editorial Kimpres.
- Laplanche, J. y Pontalis, J. (2011). *Diccionario de psicoanálisis*. Paidós.
- Martin, K. (Ed.). (2011). *El libro de los símbolos: reflexiones sobre las imágenes arquetípicas*. Taschen.
- Orduz, L. (2003). Efectos de la impunidad en el desplazamiento forzoso en Colombia: una lectura psicoanalítica. *Revista de la Sociedad Colombiana de Psicoanálisis*, 28, 419-429
- Padilla, J. (2006). *De matones y matoneados: una perspectiva desde el psicoanálisis*. Cargraphics
- Quijano, A. (1992). Colonialidad y Modernidad/racionalidad. *Perú Indígena*, 13(29), 11-20. <http://www.lavaca.org/wp-content/uploads/2016/onsiguano.pdf>
- Rogers, C. y Freiberg, H. (1996). *Libertad y creatividad en la educación*. Paidós.
- Spaemann, R. (1988). Sobre el concepto de dignidad humana. *Persona y Derecho: Revista de Fundamentación de las Instituciones Jurídicas y de Derechos Humanos*, 19, 13-33. <http://hdl.handle.net/10171/12656>
- Torres, A. (2014). *San Juan Eudes (1601-1680)*. Centro Carismático Minuto de Dios.
- Valencia-Agudelo, G. y Cuartas-Celis, D. (2009) Exclusión económica y violencia en Colombia, 1990-2008: una revisión de la literatura. *Perfil de Coyuntura Económica*, 14, 113-134.

CAPÍTULO 8.

Pensar lo humano y lo social: el carácter comprensivo, crítico y activo de las ciencias humanas y sociales en el contexto de la Corporación Universitaria Minuto de Dios

José Castañeda Vargas¹

Resumen

El presente escrito pretende entender el propósito fundamental de las ciencias humanas y sociales en UNIMINUTO desde una triple perspectiva, a saber, delinear el carácter comprensivo, crítico y activo de las ciencias humanas y sociales en el contexto de la Corporación Universitaria Minuto de Dios y así desarrollar una reflexión que contribuya a clarificar, fundamentar y afianzar de mejor manera la tarea propia de una facultad de ciencias humanas y sociales en el contexto de una institución

como UNIMINUTO, así como ofrecer algunas perspectivas sobre los horizontes que los saberes sociales y humanos posibilitan en la actualidad. Se trata de mostrar el potencial comprensivo e interpretativo de los fenómenos humanos y sociales que se desarrolla a través de estos saberes; la vocación crítica que desafía el conocimiento humanista y social y, el talante activo de transformación de las realidades humanas y sociales que posee como tarea y como proyecto una facultad comprometida con

1 Doctor en Filosofía, Universidad de los Andes - Bogotá. Magíster en Filosofía, Universidad de los Andes - Bogotá. Teólogo, Pontificia Universidad Javeriana. Licenciado en Filosofía, Corporación Universitaria Minuto de Dios. Miembro del grupo de investigación Pensamiento Filosofía y sociedad del Departamento de Filosofía de Uniminuto y del grupo Pensamiento Social del Iglesia, Facultad de Teología, Pontificia Universidad Javeriana. Profesor de la Facultad de Teología de la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, y del Departamento de Filosofía de Uniminuto, en la misma ciudad.

asuntos referidos al hombre y su entramado social.

Palabras clave: Ciencias humanas, ciencias sociales, hermenéutica, UNIMINUTO, comprensión, interpretación, crítica, transformación social.

Abstrac

This paper aims to understand the fundamental purpose of the human and social sciences in UNIMINUTO from a triple perspective, namely, to outline the comprehensive, critical and active propose of the human and social sciences in the context of the Corporación Universitaria Minuto de Dios and develop a reflection that helps to clarify, support and strengthen in a better way the task of a faculty of Human and

Social Sciences in the context of an institution like UNIMINUTO, while offering some perspectives on the horizons that social and human knowledge enable today. This text has to intention to show comprehensive and interpretative potential of human and social phenomena that is developed through this knowledge; the critical vocation that challenges the humanistic and social knowledge and the active mood of transformation of human and social realities that has as a task and as a project a faculty committed to issues related to man and his social framework.

Keywords: Human sciences, social sciences, Philosophical hermeneutics, understanding, interpretation, criticism, social transformation.

¿Cómo citar este libro?/How to cite this book?

APA

Castañeda, J. (2023). Pensar lo humano y lo social: el carácter comprensivo, crítico y activo de las ciencias humanas y sociales en el contexto de la Corporación Universitaria Minuto de Dios. En: Castañeda, J. (ed.). *Pensar lo humano y lo social: reflexiones desde la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de UNIMINUTO*. (pps.229-261). Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. DOI:<https://doi.org/10.26620/uniminuto/978-958-763-691-8>

Chicago

Castañeda, José. "Pensar lo humano y lo social: el carácter comprensivo, crítico y activo de las ciencias humanas y sociales en el contexto de la Corporación Universitaria Minuto de Dios". En: Castañeda José, ed. *Pensar lo humano y lo social: reflexiones desde la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de UNIMINUTO*. Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, 2023. DOI:<https://doi.org/10.26620/uniminuto/978-958-763-691-8>

MLA

Castañeda, José. "Pensar lo humano y lo social: el carácter comprensivo, crítico y activo de las ciencias humanas y sociales en el contexto de la Corporación Universitaria Minuto de Dios". En: J., Castañeda, ed. *Pensar lo humano y lo social: reflexiones desde la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de UNIMINUTO*. Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, 2023, pp.229-261. DOI:<https://doi.org/10.26620/uniminuto/978-958-763-691-8>

La organización Minuto de Dios, fundada por el sacerdote Rafael García-Herreros, ha sido durante 60 años, una entidad orientada al trabajo con las personas y las comunidades, con el fin de propiciar mejores condiciones de vida en medio del difícil y complejo contexto de la realidad colombiana. Así, bajo el principio de liderar procesos de desarrollo integral, sobre todo con la población vulnerable, la organización Minuto de Dios ha sido un importante agente de acción social y un referente de compromiso en la promoción humana en el país.

No obstante, los alcances de esta organización no se han conformado con la acción social en diferentes campos, como vivienda, trabajo, salud, integración de comunidades y generación de ingresos, entre otros; sino que desde muy temprano se comprendió que la educación es un importante elemento de trabajo social y de promoción de la persona. Así, la Obra Minuto de Dios ha desarrollado una potente estrategia educativa a lo largo y ancho del país a través de educación formal e informal, de colegios para niños y jóvenes, de escuelas para el trabajo y de una corporación universitaria enfocada en la formación de profesionales, licenciados, técnicos y tecnólogos como aporte para el desarrollo del país.

La propuesta universitaria del Minuto de Dios ha sido durante aproximadamente 25 años un gran laboratorio de formación de personas capacitadas en distintas disciplinas y saberes, pero sobre todo con una formación humana a la base, una responsabilidad social como proyecto de vida y una inserción social comprometida de quienes han pasado por sus aulas. A su vez, a partir de la propuesta universitaria se han generado múltiples iniciativas sociales que han impactado grupos amplios del entorno en el que ha tenido influjo UNIMINUTO como institución de educación superior. El conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje han sido así componentes fundamentales de la acción humana y social emprendida desde el Minuto de Dios.

Desde la intuición fundacional del Padre Rafael García Herreros, la Universidad ha tenido como propósito el desarrollo de las áreas del conocimiento más relevantes, no con la simple intención de la profesionalización o de la formación para el trabajo, sino con un propósito mucho más ambicioso que ha consistido en buscar que la educación y el conocimiento genere impactos de transformación y cambio social. Así, áreas de conocimiento como el arte, la educación, la administración, la ingeniería o las ciencias de la comunicación se han impulsado desde el Minuto de Dios con un marcado enfoque social; el arte al servicio de la sociedad, una educación social transformadora, una administración y unas ciencias

económicas sensibles a las problemáticas sociales y sus soluciones, una ingeniería enfocada a la promoción y el cambio social, una comunicación con propósitos auténticamente sociales y no meramente productivos o técnicos. A su vez, los respectivos campos de acción de estos saberes se proyectan como ámbitos en los que el trabajo técnico o profesional no se restringe a lo meramente operativo o funcional, sino que se procura generar auténticos campos de acción social en los que la preocupación y ocupación relacionada con los problemas reales y concretos de personas y comunidades en contextos situados se convierte en opción primordial.

Junto a ello, como institución de educación superior, UNIMINUTO se ha comprometido paulatinamente con la construcción de conocimiento a través de actividades de docencia, investigación y proyección social. Consecuentemente con su vocación fundamental, se propende un conocimiento situado sobre lo humano y lo social que contribuya al desarrollo integral de personas y comunidades. Se trata de un conocimiento que supera las barreras de estudiantes y profesores y se abre hacia el entorno, los contextos y los ámbitos locales en los que tiene influjo la universidad a través de proyectos sociales, de extensión o de investigación, así como de la inserción de estudiantes, profesores y egresados en organizaciones y entornos sociales diversos. Este conocimiento, aunque construido desde las diversas disciplinas y saberes que desarrolla la Institución, con énfasis y aplicaciones concretas para cada caso, se desarrolla especialmente desde su Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Allí se concentra el área de conocimiento específica sobre lo humano y lo social y la responsabilidad de, a través de una escuela de pensamiento, ofrecer a la Institución y su entorno el conocimiento necesario para generar ese desarrollo humano y social que se pretende.

A partir de este estado de cosas, este escrito pretende ofrecer un posible horizonte de sentido teórico–comprensivo de lo que implica construir conocimiento en torno a lo humano y lo social, para enriquecer la reflexión sobre lo que ello implica en medio de nuestro presente y nuestros contextos.

El potencial comprensivo e interpretativo de los fenómenos humanos y sociales

La Modernidad ha priorizado una forma de conocer y ha considerado que solo esta forma de conocimiento puede denominarse rigurosamente ciencia o conocimiento científico. Esta manera de conocer el mundo y

la realidad es el conocimiento exacto, calculable, medible, cuantificable, predecible, verificable, aplicable y que conlleva un supuesto avance o progreso en el conocimiento. Es el conocimiento de los datos, de la experimentación, de la prueba, del laboratorio, de la comprobación empírica, de lo constatable objetivamente, de la explicación y la demostración, de la precisión y el rigor, de la capacidad de manipulación efectiva de los objetos, el control y las predicciones constatables. Su expresión más cabal se da en las llamadas ciencias exactas o ciencias duras como la física, la química o la matemática, y sus poderosos influjos en ingeniería, economía, medicina, biología y en los ámbitos de la tecnología, la información y la comunicación, entre otros.

A partir de este modo de comprender la ciencia se ha juzgado como pseudo científico o no científico todo tipo de conocimiento que no cumpla con estos parámetros o no se ajuste a estos modos de proceder. Incluso las posiciones más radicales han juzgado, con gran acogida en el ámbito académico, que todo esfuerzo por conocer que no proceda mediante el método de la ciencia, antes someramente descrito, no puede considerarse en sentido estricto conocimiento, ni mucho menos estar en el camino de la ciencia. Así, las realidades más propias de lo humano como lo son los afectos, las emociones, el arte, la religión, la historia, los fenómenos sociales, formas concretas de lenguajes, entre otros aspectos, serían consideradas incognoscibles y no susceptibles de ciencia, en comparación con las ciencias exactas y positivas. Ante este panorama, muchos estudiosos de este tipo de fenómenos han hecho un esfuerzo ingente por *cientifizar* sus intentos de conocimiento. Así, la antropología, la sociología, la psicología, la historia e incluso la filosofía y la teología no han rechazado esta tentación y han pasado por el periodo de positivización de sus saberes, en donde emulando los procedimientos científicos han procurado convertir sus conocimientos y sobre todo sus objetos de estudio en algo positivo, es decir, objetivo, demostrable, riguroso, manipulable y previsible en medio de unos marcos metodológicos estrictos y con pretensiones de verdad universalmente válidas.

No obstante, hay otros caminos posibles para el desarrollo de los saberes humanos y sociales en los que se hace posible el pluralismo metodológico, en donde se realizan esfuerzos por explorar sentidos y significados más allá de verdades esencialistas y se privilegian los diálogos y las fusiones de horizontes como camino de la construcción de conocimiento intersubjetivo. Aquí nos referiremos en concreto al potencial comprensivo e interpretativo que poseen estos saberes para el estudio

y el conocimiento de los fenómenos humanos y sociales alejándonos del modelo de ciencia que pretende describir o explicar los hechos de modo objetivo o esquemático y de los intentos de reducción de los fenómenos humanos y sociales a algo cuantificable, desconociendo el elemento cualitativo que los configura, y en últimas, haciendo de los objetos de estudio algo separable de sus entornos, y presentando un análisis del objeto con una pretendida distancia de quien observa o explica. No se trata de ahondar acá en una dicotomía epistemológica o metodológica entre explicar y comprender, ya que sin duda los fenómenos humanos y sociales requieren, dada su complejidad, tanto del ejercicio de explicación, que conlleva exactitud, generalizaciones y razones causales, así como exploración de sentidos, significados y aproximaciones interpretativas. Afirmamos eso sí, sin duda, que el horizonte hermenéutico de comprensión nos abre un horizonte que hace mayor justicia con las realidades humanas y sociales, pero sin desconocer que estas realidades no pierden su condición natural y, por lo tanto, son susceptibles de una explicación causal o naturalista, que puede perfectamente, ser compatible en materia de planteamientos, operar como base de una aproximación hermenéutica, como complemento de la misma o incluso como contrapunto para el diálogo y la comunicación de saberes.

En primera instancia pretendemos reivindicar el carácter científico de los saberes humanos y sociales. Se trata en efecto de ciencias humanas y ciencias sociales. El concepto de ciencia no corresponde sin duda al modelo preconizado en los siglos XIX y XX ajustado al método único y positivizado al máximo. Entendemos por ciencia esa tendencia humana de conocer, esa pasión humana por investigar, ese deseo humano de otorgar sentido y explicación a los fenómenos que él mismo vive y que le circundan; entendemos por ciencia un modo de comportamiento humano, una praxis humana de búsqueda de conocimiento, de ansia de saber y de sabiduría que ha caracterizado al hombre de todas las épocas, sin duda desde prácticas distintas, por caminos diversos y con procedimientos y objetivos siempre plurales. Hablamos de ciencias humanas y sociales porque si bien el conocimiento de la naturaleza ha ocupado al hombre de todos los tiempos y particularmente al hombre contemporáneo con los grandes avances de la física moderna, la preocupación central del ser humano a nivel de sus interrogantes y cuestionamientos, es decir, de preguntas que motivan el saber, tienen que ver con los asuntos más propios de sí mismo como ser humano, su autocomprensión, y luego, la complejidad de fenómenos sociales, culturales, políticos, económicos, religiosos

o estéticos que configura y ha configurado a lo largo de la historia. Si hay algo susceptible de conocer y por lo tanto de articular como ciencia es precisamente lo humano y lo social, junto por supuesto, con el entorno de la naturaleza y lo que los antiguos llamaban el cosmos.

A este carácter científico del conocimiento de lo humano y lo social, es decir a la necesidad y posibilidad de un conocimiento de los fenómenos humanos y sociales hay que añadirle que, bajo nuestra consideración, tales fenómenos exceden con mucho un mero tratamiento cuantitativo y no son reducibles a formalizaciones, enunciados objetivos o matematizables, a verdades fijas o estáticas. Creemos que los fenómenos humanos y sociales albergan una complejidad tal que implican o conllevan una práctica científica o de conocimiento que haga mayor justicia con el objeto tratado, es decir, que se aleje del propósito de establecer leyes, predicciones o criterios de permanencia, exactitud o estructura, para dar paso a los sentidos, a los significados, a las comprensiones, a las interpretaciones, a los contextos y sus formas móviles y dinámicas de presentación.

Nuestra apuesta apunta por lo tanto a una consideración de las ciencias humanas y sociales desde su potencial comprensivo e interpretativo en la línea de autores como Dilthey, Heidegger, Gadamer, Ricoeur o Vattimo y de científicos sociales de la talla de Clifford Geertz, Boaventura de Sousa Santos, Jacques Le Goff, Edgar Morin, Zygmunt Bauman y Pierre Bourdieu, entre otros, conservando la diferencia de enfoques y planteamientos que se pueden encontrar entre estos autores. Consideramos que en medio de las diferencias entre estos autores permanecen aspectos comunes que nos permiten hablar del conocimiento de lo humano y lo social en los siguientes términos:

a. Punto de partida hermenéutico para la comprensión de lo humano y lo social

Los fenómenos humanos y sociales pueden ser explicados mediante metodologías exactas, cuantitativas y con pretensiones de objetividad; no obstante, este tipo de fenómenos superan ampliamente los rigores de lo predecible, de lo calculable y de lo fijo. Las realidades humanas y sociales son móviles, plurales, desconcertantes, dinámicas, imprevisibles y fluidas. Es por ello que de este tipo de fenómenos podemos construir significados, otorgar sentidos y proponer modos de enunciación, siempre en categorías abiertas y desde horizontes de posibilidad. De allí que el saber que resulta más connatural sobre estos fenómenos será más

comprensión que explicación, más interpretación que definición, más hermenéutica que aseveración. Por ello, podemos afirmar que los fenómenos humanos y sociales implican un punto de partida hermenéutico como modo más pertinente de su aprehensión.

En efecto, la hermenéutica considera que nuestra forma de relación con nosotros mismos y con el mundo que nos configura es primordialmente comprensiva. Nuestro ser consiste en comprender, como lo afirma Heidegger (2003) en su obra *Ser y Tiempo*: “el comprender es el ser existencial del propio poder-ser del Dasein mismo, de tal manera que este ser abre en sí mismo lo que pasa consigo mismo” (p. 163, §31). La comprensión es entonces una particular apertura del ser del hombre que le permite captar lo que ocurre, tener un saber sobre sí mismo y sobre lo circundante, lograr un sentido sobre el mundo y la realidad, otorgar significados a aquello que se presenta vital y cotidianamente, expresar mediante el lenguaje lo que se vive tal como se vive, y desde luego, interpretar los hechos, ver lo que acontece desde un punto de vista, asumir lo dado desde un horizonte propio y apropiado, y construir visiones de mundo o perspectivas de realidad. Todo ello como característica propia de nuestro ser o como un existencial que configura nuestro modo de ser en el mundo. El ser humano abre los horizontes de su ser en la medida que comprende, y el entramado social se configura como un conjunto de comprensiones que se articulan.

Si toda nuestra praxis vital humana se da comprendiendo, de allí se sigue que el modo más propio o natural como captamos los fenómenos que configuran nuestro ser humano y social se da precisamente en comprensiones, en articulaciones de sentido y significado.

El primer teórico en formular expresamente el carácter hermenéutico del saber humano y social fue el filósofo alemán Wilhelm Dilthey (1833-1911), quien en su *Introducción a las ciencias del espíritu* diferenció con claridad las ciencias de la naturaleza con las que denominó ciencias del espíritu; las primeras se dedican a estudiar los fenómenos externos al hombre, el orden de la naturaleza por decirlo de alguna manera, mediante la observación y la explicación, mientras que las ciencias del espíritu se dedican al estudio de lo interior al hombre, es decir, sus vivencias, las cuales son individuales o compartidas y, por lo tanto, podemos comprenderlas en la medida en que hacen parte de nuestra propia condición humana. Afirma Dilthey (1944):

Estos hechos espirituales que se han desarrollado en el hombre históricamente y a los que el uso común del lenguaje conoce como ciencias del hombre, de la historia, de la sociedad, constituyen la realidad que nosotros tratamos, no de dominar, sino de comprender previamente. (p. 13).

Para el autor, el conocimiento que se adquiere en las ciencias del espíritu no es susceptible de ser descrito bajo las categorías sujeto–objeto, que demarcan una distancia y una no afectación ni del sujeto ni del objeto; por el contrario, aquí se trata de un conocimiento de sí mismo, del propio ser humano, por lo cual no puede hablarse propiamente de objeto; junto a ello, en este tipo de conocimiento se da una transformación tanto de quien comprende el fenómeno como del fenómeno humano o social que es aprehendido; en efecto, la experiencia hermenéutica al dotar de significado a una vivencia humana le otorga un sentido y la transforma en su configuración.

Para Dilthey, la vida humana consiste en vivir comprendiendo e interpretando productos del espíritu, es decir, vivencias, a las que les otorgamos significados, valoraciones y sentidos en virtud de que se trata de experiencias compartidas que se traducen en cultura y sociedad. Así, la vida y sus vivencias son el punto de partida y contenido de las ciencias del espíritu, es decir, de valoraciones o significaciones reflexivas más profundas acerca de los productos del espíritu, esto es, de la vida psíquica, y sus exteriorizaciones en cultura, sociedad, historia, religión, arte, entre otras.

De la misma manera, Hans-Georg Gadamer (1900-2002), en su principal obra *Verdad y Método*, busca distanciarse del método propio de las ciencias naturales para pensar una forma de acercamiento a la verdad o al conocimiento que resulte más pertinente para las ciencias humanas y sociales, proponiendo así una reflexión decididamente hermenéutica.

El verdadero problema que plantean las ciencias del espíritu al pensamiento es que su esencia no queda correctamente aprehendida si se las mide según el patrón del conocimiento progresivo de leyes. La experiencia del mundo sociohistórico no se eleva a ciencia por el procedimiento inductivo de las ciencias naturales. (Gadamer, 1977, p. 32).

La principal diferencia que Gadamer considera determinante de la esencia de las ciencias del espíritu es que en estas, el propósito o finalidad del conocimiento no es fundamentalmente llegar a la formulación de leyes universales que expliquen los fenómenos de modo totalizante o que expliquen la experiencia de modo general; por el contrario, el saber

humano y social apunta a la comprensión de lo particular, las vivencias, la autoconciencia, la voluntad, contextos reducidos o específicos o, como lo dice Gadamer, los fenómenos concretos o el ser como se da en cada caso, lo cual no puede ser aprehendido mediante leyes sino mediante significaciones.

Su idea (referida al conocimiento socio-histórico) es más bien comprender el fenómeno mismo en su concreción histórica y única.

Por mucho que opere en esto la experiencia general, el objetivo no es confirmar y ampliar las experiencias generales para alcanzar el conocimiento de una ley del tipo de cómo se desarrollan los hombres, los pueblos, los estados, sino comprender cómo es tal hombre, tal pueblo, tal estado, qué se ha hecho de él, o formulado muy generalmente, cómo ha podido ocurrir que sea así. (Gadamer, 1977, p. 33).

Así, desde lo aprendido con Gadamer, lo humano y lo social se ha constituido en el horizonte de la temporalidad humana en el ocurrir mismo de lo que acontece y, por ello mismo, no le corresponde al científico social construir un conocimiento en abstracto desde su propia condición como sujeto pensante. El saber humano y social es más bien una explicitación comprensiva e interpretativa que mediante un lenguaje específico pone en evidencia un significado o un sentido ya presente en la misma historicidad de lo que acontece.

De allí que Gadamer elabore magistralmente los elementos que configuran el círculo de la comprensión humana, que es sin duda el círculo que caracteriza el modo como siempre comprendemos algo y que se aplica de forma especial a la manera como se realiza la comprensión en el ámbito del conocimiento de lo humano y lo social. La comprensión hermenéutica se da circularmente porque cuando queremos comprender algo ya tenemos previamente dado un acceso a aquello que comprendemos, se trata de una serie de pre-juicios, de juicios previos y anticipados que determinan el comprender y a partir de los cuales se generan nuevas comprensiones, se amplían o se corrigen los aspectos previamente comprendidos. El hecho por ejemplo, de contar con un lenguaje a partir del cual comprendemos, hace que partamos ya de una carga comprensiva que se encuentra implícita en el mismo lenguaje que usamos. La nueva comprensión ganada clarifica entonces aquel punto de partida y enriquece con una nueva visión o sentido aquello comprendido. “La interpretación empieza siempre con conceptos previos que tendrán que ser sustituidos progresivamente por otros más adecuados. Y es todo este

constante re proyectar, en el cual consiste el movimiento de sentido del comprender e interpretar...” (Gadamer, 1977, p. 333). De esta manera, las precomprensiones, lejos de ser un obstáculo para la comprensión de lo humano y lo social, constituyen un horizonte inicial desde el cual se comprende. Esta perspectiva hermenéutica, no pone entre paréntesis los juicios previos, sino que los hace conscientes y explícitos, y los considera el punto de partida para el ejercicio de la comprensión. Las precomprensiones articulan ya un punto de mira y una perspectiva desde la cual el asunto tratado se asume y marcan el camino, en la medida en que ellas constituyen el horizonte mismo susceptible de ser comprendido.

Se genera así una interesante fusión de horizontes de comprensión donde lo ya comprendido nos llega a nosotros a través de tradiciones interpretativas previas, históricamente constituidas, fundidas con los propios pre-juicios de quien comprende, y generando un nuevo horizonte de comprensión enriquecido, clarificado, modificado, replanteado o ampliado con relación al sentido del que se partió, y a su vez, generando nuevas posibilidades de cuestionamiento, nuevas preguntas o nuevas interpretaciones y sentidos. El saber hermenéutico es así histórico, dinámico y abierto a renovados horizontes de interpretación. La pertenencia a la tradición y el proyectar humano en lo comprendido son así caracteres fundamentales de la disposición hermenéutica de las ciencias humanas y sociales.

Con los elementos ganados con Dilthey, Heidegger y Gadamer se puede entonces hablar de un carácter hermenéutico de las ciencias humanas y sociales. En síntesis, esta perspectiva consiste en partir de la constatación del carácter comprensivo e interpretativo de todo conocimiento y por lo tanto del saber humano y social. Si entendemos la comprensión como un modo de la existencia humana, de tal manera que siempre estamos comprendiendo y que configuramos nuestro mundo comprensivamente, entonces será claro que es condición de posibilidad de cualquier conocimiento o saber esta comprensión práctica, situacional y cotidiana, que constituye ya de entrada un saber y un modo de comprensión. Quien comprende de una manera u otra, no es entonces exclusivamente un científico especializado, sino todo ser humano en su carácter existencial de apertura comprensiva. A ello debe añadirse que lo que llamamos conocimientos o saberes son desde el principio interpretaciones, esto es, explicitaciones significativas o modos de ver o percibir determinadas realidades, y que tienen como base la comprensión de algo, para alguien y en un tiempo, circunstancia o situación determinada.

La ciencia humana y social es así una explicitación de comprensiones e interpretaciones que se encuentran en la base de todos los fenómenos humanos y de todas las construcciones sociales.

b. Horizonte de comprensión definido desde las disciplinas y desde la propia realidad o situación del científico social

La hermenéutica no es un método para la ciencia humana y social, lo cual quiere decir que no puede establecerse como preceptiva que guía el camino del investigador. La hermenéutica es simplemente una constatación del carácter comprensivo e interpretativo de nuestra existencia humana para derivar de allí un conjunto de consecuencias que hagan justicia al modo más adecuado de aprehensión del sentido de los fenómenos humanos y sociales. De esta manera no se pretende universalidad de método para todas las disciplinas y saberes, se pretende eso sí la universalidad de la comprensión y de la interpretación como puntos de partida fundamentales y como condiciones de posibilidad de cualquier articulación de sentido y significado humano. De esta manera el horizonte de comprensión para las disciplinas humanas y sociales no se otorga desde un método, sino que surge desde cada disciplina, desde cada investigador y, dicho de una manera más precisa, desde cada situación interpretativa o investigativa en la que se encuentra quien pregunta o quien indaga sobre los fenómenos.

El modo de constitución de las disciplinas y de los saberes se hace entonces notablemente flexible y depende de las prácticas concretas de los científicos y de las personas con las que interactúa para la comprensión de los fenómenos que tiene a la vista. Lo fundamental es que quien indaga se ve involucrado íntegramente en el proceso de construcción de conocimiento, de tal manera que su propia realidad y situación interpretativa se constituyen en condiciones determinantes desde las que se hacen posibles las explicitaciones, los sentidos y las significaciones que se alcancen. El científico social, antes de emprender cabalmente cualquier investigación, comprende ya el mundo, la realidad y los fenómenos a los que alude desde sus experiencias y sentidos vitales. Ese conjunto de comprensiones no queda aislado en el proceso de elaboración de sentido hermenéutico, sino que lo determina y posibilita radicalmente en la medida en que se configura como punto de partida para nuevas interpretaciones.

Los aspectos que configuran el horizonte de comprensión en lo concreto de una indagación sobre un fenómeno humano o social están dados,

por lo tanto, en primera instancia, por el conjunto de comprensiones previas que constituyen el ser propio del científico social o investigador, es decir, su situación, su contexto, su mundo, su propia existencia entendida como una serie de significaciones y sentidos que lo determinan ópticamente. No es para nada indiferente el ser de quien hace ciencia, sino que por el contrario el investigador se proyecta y se abre al mundo en cada comprensión e interpretación que realiza, con una consecuente transformación de su propio ser en cada interpretación lograda, además de la transformación del mismo fenómeno que intenta comprender. La ciencia, mucho más el conocimiento humano y social, no es nunca neutral; quien indaga configura las nuevas comprensiones a partir de lo que él es, de sus intereses, de sus preguntas, de sus puntos de vista, de sus supuestos, de sus comprensiones previas, de sus visiones de mundo, de sus maneras de juzgar, de sus estructuras de pensamiento y formas de valoración articuladas temporalmente, de sus propias experiencias, de sus estados de ánimo e incluso de sus sentimientos y emociones. Este conjunto de aspectos no se pone entre paréntesis o se aísla de la interpretación, sino que es el punto de partida para ella e interviene constantemente en el saber que se va configurando.

Otro tanto hay que decir de aquellos aspectos previos que llegan a la construcción de una nueva interpretación producto de los supuestos de los que se parte en una determinada disciplina. Las disciplinas son construcciones sociales que se han configurado históricamente y que implican una serie de tradiciones interpretativas, de cargas semánticas y de intereses temporalmente fraguados; es claro a partir de ello, que es muy distinto analizar un fenómeno determinado desde aquello que se ha configurado como disciplina histórica o desde el saber antropológico o sociológico; cambian los supuestos, los intereses, las preguntas, las maneras de indagar. Ahora bien, dentro de cada una de ellas a su vez se dan un sinnúmero de perspectivas, enfoques y escuelas que modifican la manera como se entra a comprender algo dado. De hecho, el investigador tiene su propia visión de la disciplina y transpone toda la carga comprensiva previa de su saber a la hora de comprender un fenómeno.

Es aquí donde nos encontramos con el carácter circular de la comprensión y, por lo tanto, para nuestro análisis, con el carácter circular de lo humano y lo social. Este aserto implica que en esta experiencia comprensiva se da en primer lugar, una relación recíproca ente las partes y el todo, y el todo y las partes en movimiento circular. Porque la comprensión de lo particular, del caso, de la situación, del momento, de lo local,

repercute, implica y conlleva a la comprensión del todo, pero a la vez, la comprensión del todo, es decir, el fenómeno de lo humano o de lo social en su conjunto, no podría ser más que la comprensión de la parte, es decir, de lo particular y específico en cada caso. Hay por lo tanto una mutua implicación entre el todo y las partes. En segundo lugar, este círculo de la comprensión implica que se parte, para el comprender, de la experiencia vivida, y que ella no queda ajena de lo que se comprende; es imposible una comprensión de un hecho social de manera totalmente pura, objetiva o en sí misma, dado que siempre se comprende desde un punto de vista, desde una perspectiva y desde una situación, es decir, se interpreta la realidad, y por ello el contexto histórico, la temporalidad de la situación desde la que se comprende y los efectos de la historia en la comprensión son determinantes, de tal manera que se trata de un ir y volver sobre la experiencia vivida, en la que esta experiencia o la propia perspectiva, juega como un horizonte que se funde con el horizonte de aquello que se busca comprender y, a la vez, aquello que se ha comprendido redundando en la comprensión de la situación vital de quien comprende. Nuevamente, por lo tanto, sale a relucir aquí, desde luego, que la comprensión se realiza desde un marco de precomprensiones previas que se anticipan a la comprensión y que se transforman, retroalimentan o deconstruyen en la experiencia del comprender. La comprensión implica por lo tanto un modo relacional continuo porque la significación o el sentido emergen siempre de un contexto de relaciones o de un contexto remisional y referencial del que parten y al que regresan. Así, podemos afirmar con Palmer (2002) que, “la comprensión en las humanidades toma por contexto la «experiencia vivida», y la comprensión que no tiene relación con la experiencia vivida no es adecuada para los estudios humanos (Geisteswissenschaften).” (p. 154).

c. Atención a lo particular de los fenómenos humanos y sociales en su especificidad. Comprensión e interpretación desde ellos mismos y para ellos mismos

Para la hermenéutica contemporánea es fundamental el concepto de situación. Es desde una situación determinada desde donde se realiza la tarea interpretativa. La situación alude al horizonte espacio temporal en el que algo discurre, en el que algo pasa, y se refiere siempre al ámbito en el que alguien, un ser humano en concreto, vive de un modo determinado el darse mismo de algo que es o acontece. El ser humano siempre

se encuentra en una situación específica. Ser situado es una de sus características fenoménicas y ontológicas más relevantes, lo cual quiere decir que el ser humano se encuentra siempre en el tiempo, es un ser temporal e histórico, y que su mismo ser es ya un despliegue de ser, es decir, el acontecer de algo en el horizonte del tiempo, lo cual configura la situación concreta en la que el hombre se encuentra. La situación, por ello, no es una coordenada espacio-temporal sino el acontecimiento de algo que ocurre en la existencia humana en el horizonte del tiempo y del espacio. La comprensión y la interpretación humana siempre se dan desde una situación, nunca acontecen en abstracto o descontextualizadas, sino que surgen y adquieren su sentido a partir de la situación a la que pertenecen y del ámbito situado en el que a su vez repercuten. La situación hace referencia al ahí en el que se encuentra el existir en su facticidad y por ello mismo es siempre una realidad cambiante, móvil, transitoria y dinámica, pero determinante del modo como se da el existir humano, porque en efecto, es a partir de cada situación como se va configurando el darse concreto y efectivo de la existencia. La situación humana alude no solo a un lugar en el espacio sino a todo el ámbito circunstancial en el que se da la existencia y su configuración social.

Ahora bien, lo que denominamos aquí fenómenos humanos y sociales no son más que situaciones específicas en las que se encuentra determinado el ser humano o un conjunto de situaciones que se comparten socialmente y que configuran el estado de cosas de lo social. Los fenómenos son aquello que se dan, y precisamente lo humano y lo social se da situacionalmente o en situaciones concretas que se van articulando entre sí para conformar el todo de una existencia o el entramado social tan complejo al que pertenecemos.

El carácter hermenéutico de la comprensión de lo humano y lo social no puede por ello sino atender a la situación, a lo específico y concreto de una existencia o de un conjunto de ellas. La comprensión de la situación o de las situaciones es lo que convoca a los estudios sobre lo humano y lo social. Comprender las dinámicas de las situaciones humanas es siempre un constante desafío para el mismo ser humano que se encuentra involucrado en ellas. Esto le otorga a la perspectiva hermenéutica su forma propia de proceder. No se trata de postular leyes, parámetros o estándares sobre lo que es el hombre y la sociedad, sino más bien de articular sentidos posibles en medio de la complejidad y diversidad de situaciones humanas. De esta forma lo hermenéutico hace más justicia al modo como discurre la realidad humana y social, que en ningún caso es

un todo homogéneo o uniforme, sino que fluye en medio de lo específico y particular, de lo cambiante y diverso, de lo heterogéneo y multiforme. La comprensión hermenéutica se enfoca por lo tanto en esa especificidad y particularidad de la existencia humana y de los fenómenos sociales, para vislumbrar los significados y las interpretaciones que se encuentran implicadas en cada situación y en cada fenómeno dado. Las ciencias humanas y sociales no tendrían por consiguiente la pretensión de generar saberes absolutos, sino formas de comprensión relativas a los fenómenos diferenciados que estudia y que se encuentran sujetos a los cambios en el tiempo y a la diversidad de ámbitos contextuales en los que ocurren.

Desde esta perspectiva, hay que agregar que la comprensión e interpretación hermenéutica no es un añadido a los fenómenos o algo extraño a ellos mismos, sino que la comprensión sobre lo humano y lo social se encuentra ínsita en los fenómenos mismos. Quien vive un determinado fenómeno posee ya una comprensión de lo que allí ocurre o de lo que allí se da. Por lo tanto, una ciencia configurada desde lo hermenéutico es una explicitación, articulación o desarrollo de una comprensión que se encuentra ya dada en el fenómeno mismo y los individuos en él involucrados. El saber denominado científico es aquí un esfuerzo por una mayor comprensión del fenómeno, una dilucidación o esclarecimiento más profundo, una articulación mediante el lenguaje de lo que ocurre en el fenómeno, un enriquecimiento de la comprensión del fenómeno a partir de las tradiciones heredadas, una interpretación más decantada y de alguna manera formalizada de lo transcurrido, una puesta en diálogo entre diversas maneras de comprender o de interpretar.

Junto a ello, la interpretación alcanzada, que ha surgido desde el fenómeno mismo, vuelve sobre él. Las ciencias humanas y sociales no tienen la pretensión de un saber por el saber, no se trata de un conocimiento desinteresado, sino que las comprensiones que se alcanzan retornan, por decirlo de alguna manera, sobre el fenómeno para transformarlo, para generar un cambio en la realidad, para dinamizar aún más lo que ocurre y el modo como lo hace, para hacer más efectiva la acción o simplemente para enriquecer aún más las visiones o perspectivas que se tienen sobre el fenómeno. La comprensión que se alcanza es comprensión sobre la vida misma o sobre las formas en que discurre lo social y por ello conciernen directamente a las personas comprometidas con los fenómenos que se estudian. Las dinámicas de comprensión generan diálogo, confrontación y puntos de vista disímiles, pero con todo se trata de una forma constructiva de lograr una mejor y mayor comprensión de

los fenómenos en pro de buscar soluciones o alternativas para asuntos prácticos y problemas concretos de la realidad.

d. Apertura a lo local, a lo comunitario y a las prácticas sociales en sus propias condiciones de historicidad

La situacionalidad de la comprensión hermenéutica de los fenómenos se complementa perfectamente con la temporalidad en la que se da la comprensión. En efecto, lo comprendido e interpretado discurre en el tiempo y se dinamiza en la temporalidad. La hermenéutica no busca verdades atemporales, principios fijos, inamovibles o eternos, ni sostiene postulados abstractos desencarnados de la concreción histórica. El conocimiento humano y social de cuño hermenéutico atiende a la historicidad de la comprensión humana, lo cual significa que toda comprensión e interpretación deviene en unas coordenadas temporales específicas, y que, a su vez, esta comprensión es finita, temporal, transitoria y sujeta al movimiento del tiempo en que se flexibiliza, se hace dinámica y en constante renovación y transformación.

Los fenómenos humanos y sociales acontecen en el tiempo y por ello su comprensión no puede dejar de ajustarse a ese carácter temporal. Ahora bien, este aserto no conlleva necesariamente a que no se pueden establecer constantes o interpretaciones que pueden hacer comprensibles fenómenos durante largos periodos históricos, al estilo de paradigmas que configuran la comprensión de una realidad dada hasta tanto tal interpretación no sea refutada, complementada o superada por una que haga más justicia al fenómeno estudiado. Ello solo es una muestra más de que las comprensiones están sujetas a la temporalidad, lo cual no implica necesariamente la fugacidad del segundo ni tampoco la perennidad de lo supra-temporal. Lo importante aquí es hacer consciencia de que el saber sobre algo está en permanente dinámica de cambio, precisamente porque ese algo se da en el tiempo, y porque quien lo comprende fluye igualmente en el devenir de lo temporal. Es por ello, que las visiones, las perspectivas y las maneras de ver y percibir los fenómenos se van variando, se van enriqueciendo, se van complementando y dinamizando en el transcurrir temporal, sin que ello desmerite la intensidad, la verdad y la vivacidad de la comprensión humana.

De allí se entiende que el saber hermenéutico no tenga la pretensión de una historia universal que mucho abarca y poco dice sobre la variedad de la experiencia humana y social, desconociendo, ignorando

y ocultado la riqueza y pluridimensionalidad de lo que acontece en la historia; de un saber absoluto que subsume las particularidades en una unidad totalizante abstracta; o la postulación de unas verdades descontextualizadas y a-temporales sin atender a lo que ocurre en cada caso y en cada fragmento de la historia. Por el contrario, un enfoque hermenéutico en las ciencias humanas y sociales implica una apuesta por lo que acontece localmente, por aquellas prácticas humanas y sociales que se dan en contextos específicos, por dar cuenta del sentido de lo que ocurre en las comunidades concretas y en el devenir de sus propias dinámicas de acción. Se trata de una opción por lo particular, por dar cuenta de la mayor variedad de perspectivas posibles en torno a los fenómenos, de mostrar las múltiples y plurales historias que acontecen, intentando no acallar voces, ni sentidos posibles, porque todos ellos poseen su propia verdad y su genuino significado experiencial.

La mirada a lo local es más dispendiosa, más pormenorizada; alguien podría decir incluso que es más fragmentada, pero en el fondo atiende a lo que ocurre y a los fenómenos tal como se muestran y discurren en la temporalidad. Así, qué importancia podría tener una práctica específica de un individuo o de una comunidad cuya voz no ha sido tenida en cuenta como relevante socialmente. La importancia que adquiere para una perspectiva hermenéutica radica en la posibilidad que se da en poner al descubierto un sentido o una interpretación para ese individuo o para esa comunidad acerca de su propia práctica vital; sentido e interpretación que puede sacar a la luz un nuevo horizonte de comprensión sobre la realidad antes no tenida en cuenta u ocultada por una interpretación dominante. De allí que esta orientación ponga las prácticas humanas y sociales, dadas en la historicidad, como el lugar central de enunciación de sentidos y de significados susceptibles de ser asumidos como saber humano y social.

e. Emergencia de las teorías, los sentidos y las significaciones a partir de las propias realidades y fenómenos estudiados

Este conjunto de elementos conlleva a esta afirmación fundamental para una perspectiva hermenéutica en las ciencias humanas y sociales; se trata de postular que las teorías y las interpretaciones que conforman el saber acerca de lo humano y lo social no son fraguadas por el investigador de modo abstracto o como especulaciones fruto de divagaciones conceptuales o de pensamientos contruidos por la mente del científico

social. Por el contrario, las teorías emergen de las realidades y fenómenos estudiados. Cada fenómeno desencadena sentidos e interpretaciones y son estos los que el investigador, o quien piensa en estas realidades, deja aflorar en el discurso, en el constructo teórico o en la interpretación comprensiva que formula. Así, el saber social no se podría entender como un capricho, una ocurrencia o una posición arbitraria, sino que la comprensión atiende al fenómeno y da cuenta de él, lógicamente desde la perspectiva de quien lo comprende. El lugar de comprensión es el fenómeno mismo, tal y como este se da, lo cual no implica ni una objetividad absoluta que solo permita la descripción de lo que ocurre, ni una subjetividad total que deje todo a la inventiva de quien piensa; en verdad, se trata de un ser humano o un conjunto de ellos, que en medio del discurrir de su existencia comprenden de un modo determinado lo que acontece y dan cuenta de ello mediante un sentido susceptible de ser postulado como teoría sobre el fenómeno. O, a la inversa, los fenómenos ocurren, se dan y son captados por un ser comprensor que los dota de significación, para producir así una interpretación sobre la realidad en la medida en la que esta acontece.

La experiencia hermenéutica o experiencia de comprensión acontece en la cotidianidad de la existencia humana y, como lo hemos dicho anteriormente, es el modo fundamental en el que discurre toda praxis humana. No obstante, como lo hemos venido desarrollando, esta experiencia hermenéutica con su comprensión y su sentido es susceptible de formulación teórica, puede constituirse en una interpretación que dota de sentido y de significado un determinado fenómeno humano y social y así, constituirse en un saber, en un conocimiento o en un enunciado de las ciencias que denominamos humanas y sociales. Es muy claro aquí que el carácter teórico de la experiencia hermenéutica supone, como condición de posibilidad, la experiencia, esto es, el fenómeno, la praxis humana o social, con su respetivo e inherente sentido comprensivo, que desencadena la respetiva teorización, conceptualización o estudio. Por ejemplo, una experiencia religiosa dada, vivida por una determinada comunidad, implica ella misma una praxis y una comprensión; ahora bien, tal fenómeno es susceptible de ser estudiado, teorizado o ser interpretado de modo más profundo por un científico social, que, ateniéndose al fenómeno y al sentido comprensivo que denota, puede hablar sobre los caracteres de la experiencia religiosa o sistematizar en categoriales de lenguaje y conceptuales, lo que ha ocurrido como experiencia vívida para un conjunto de seres humanos.

Resulta claro, además que si bien, la ciencia humana y social se atiene al fenómeno, parte de él hace opción preferencial por la situación, por lo local, por la praxis concreta y contextual, tal saber comprensivo procura ciertamente una suerte de generalización al intentar comprender el fenómeno de modo más profundo o desentrañar o explicitar de él alguna teoría que amplíe el conocimiento sobre lo humano y lo social, que contradiga algún prejuicio infundado sobre el asunto del que se trata o que reformule o vea desde una perspectiva alternativa una teoría ya vigente sobre el tema. Volviendo a nuestro ejemplo, el estudio comprendido de una experiencia religiosa puede arrojar nuevas luces sobre los caracteres de la experiencia religiosa humana o puede ampliar nuestro conocimiento de determinada cultura o grupo social, así como puede contradecir alguna tesis sobre el modo como discurre la experiencia religiosa ya aceptada por muchos. Así, las teorías, los sentidos y las interpretaciones que surgen de los fenómenos se postulan en términos de generalizaciones o modos de comprensión más profundos sobre la experiencia que refieren.

Vocación crítica frente a los fenómenos humanos y sociales

Hemos ganado hasta este punto una primera tarea esencial constitutiva de las ciencias humanas y sociales, a saber, la comprensión y la interpretación de los fenómenos propios del ser humano y de su configuración social. Como lo hemos enunciado, la comprensión y la interpretación son rasgos ópticos del ser humano y de allí, es natural, que se constituyan en la base imprescindible sobre la que se configura cualquier constructo de carácter científico sobre estos ámbitos interpretativos. Sin embargo, es importante evidenciar en este punto que no basta con la tarea comprensiva e interpretativa, sino que las ciencias humanas y sociales tienen como vocación, como tarea, como responsabilidad y como desafío, inherente a su quehacer, construir sobre la base de la comprensión y de la interpretación un juicio crítico sobre la realidad que estudia, poseer una mirada crítica sobre los fenómenos que ha aprehendido comprensivamente y formular un conjunto de interpretaciones que, más allá de la mera tarea comprensiva, valoren críticamente los fenómenos y el modo como ellos ocurren, analizando tanto las causas de donde emergen, como las consecuencias que conllevan e implican. Porsiguiente, el tipo de interpretaciones que la sociedad actual demanda sobre los saberes en torno a lo humano y lo social implican, por una parte, interpretaciones

comprensivas que ayuden a entender con mayor profundidad los fenómenos que ocurren, pero en segunda instancia se esperan interpretaciones críticas que examinen los fenómenos en su conjunto y puedan brindar un diagnóstico de su pertinencia, conveniencia y sobre todo, de las raíces profundas de esos fenómenos y de las repercusiones que ocasionan para el hombre y el entramado social.

En este punto es importante aclarar qué se entiende por crítica, así como nos hemos aproximado ya al concepto de comprensión. Para este punto tomamos como referencia a Michael Foucault, quien se remite a la tradición ya iniciada por Kant de llevar a cabo todo un proyecto crítico frente a aquello que nos es heredado, que nos domina o que se considera como cierto en nuestro propio presente. Foucault entiende por crítica una práctica de *desujeción* con relación a lo que él denomina una política de la verdad y del poder. La desujeción implica que normalmente nos vemos sujetos por determinadas interpretaciones, tradiciones, ideologías, saberes, prácticas, creencias, dogmas, principios, verdades, sistemas, teorías, formas de ser, de hacer o de pensar, que nos gobiernan, es decir, que terminan regulando nuestra manera de percibir, de comprender o de relacionarnos con nosotros mismos y con nuestra propia realidad y que, por lo tanto, ejercen un grado de poder sobre nosotros o que nos sujetan, impidiendo nuestra autonomía, nuestra capacidad de poder, de ser sí mismo o de gobierno de sí. Para Kant, como para Foucault, así como para una amplia gama de pensadores críticos, la tarea fundamental del pensamiento consiste en tener una actitud crítica frente a aquello que nos gobierna, sujeta y ejerce poder sobre nosotros, esto es, poder lograr una desujeción, tener la posibilidad y el poder de ser conscientes de aquello que nos sujeta, examinando sus implicaciones y poder soltarnos, desprendernos o des-adherirnos de aquella verdad que nos gobierna, que nos domina, que nos regula, muchas veces inadvertidamente, con el fin de ganar y ejercer una particular autonomía de empoderamiento frente a la propia existencia.

En lo que se refiere al conocimiento, esta labor crítica posee una importancia decisiva, porque también la crítica es una práctica de conocer el conocimiento, es decir, una práctica en la que se es consciente, se examina y se de-construye el conocimiento que se presenta como verdadero y que ejerce poder sobre determinados aspectos de lo humano, hasta llegar a poder construir nuevo conocimiento en sentido emancipador y en perspectiva de nuevas apuestas más apropiadas y más apropiantes para una determinada situación en el presente. Por consiguiente y desde este

horizonte, las ciencias humanas y sociales están avocadas a una labor crítica frente a los fenómenos humanos y sociales en cualquier situación del presente.

a. Examen crítico de los fenómenos humanos y sociales

Las realidades humanas y sociales se caracterizan por ofrecer innumerables problemas que atraviesan los más diversos matices de toda praxis humana. Tales problemáticas no son en primera instancia asuntos teóricos que puedan fácilmente resolverse por vías igualmente teóricas, sino que hunden sus raíces en la praxis y la experiencia humana concreta y cotidiana y en las complejas relaciones sociales que conllevan conflictos y una gama amplia de situaciones de injusticia, inequidad y desintegración. Estos problemas humanos y sociales reclaman un tratamiento que vaya más allá de una actitud científica que los parametrize, los calcule, los explique en variables estadísticas, que los intente resolver mediante técnicas o incluso que los intente predecir. Implica un tratamiento que vaya más allá de la comprensión y la interpretación que un determinado saber intente realizar. Por esta razón la explicación y la comprensión de los fenómenos humanos y sociales debe complementarse con un examen crítico de estos fenómenos, de tal forma que pueden ser detectados los problemas que la realidad social implica y puedan alcanzarse alternativas de solución a partir, no de unos artefactos teóricos ya formulados, sino desde un auténtico ejercicio crítico comprensivo que brinde los juicios suficientes para generar dinámicas de cambio y transformación social. La reflexión acerca de la praxis humana, social y de los problemas que implica, no es por tanto un saber teórico, un saber productivo o un saber técnico, sino que apunta más bien a ser un saber crítico que lee la realidad, detecta sus distorsiones y se endereza como una práctica de desujeción de aquellas situaciones que representan obstáculos para un adecuado despliegue de la vida humana y de las dinámicas sociales.

En efecto, para resolver los problemas humanos y sociales que nos aquejan se hace necesaria una reflexión crítica que logre hacer conciencia y des-construir una política de verdad que justifica y sostiene aquellas prácticas que se encuentran a la base de las situaciones des-humanizantes o que impiden la cohesión social.

Desde la perspectiva hermenéutica que hemos enunciado, esta reflexión crítica se entiende como un examen de las ideologías. La ideología es el conjunto de prejuicios, saberes previos y principios teóricos y

prácticos que se encuentran latentes en la praxis humana y social y que se constituyen en determinantes, como criterios orientadores, de las acciones y las posiciones de las personas y de las colectividades en forma de criterios verdaderos, incuestionados o muchas veces inconscientes que sujetan a los individuos y les impiden un auténtico cuestionamiento y movilización de sus prácticas.

Sacar a la luz estas ideologías, es decir, presentar los prejuicios que guían una determinada comprensión o interpretación, o las formas de dominio que gobiernan como una política de verdad al hombre y a la sociedad, y se legitiman como formas de poder asumidas de facto, es una tarea propia de las ciencias humanas y sociales que hacen de su quehacer una crítica de la sociedad y de las creencias que regulan las prácticas humanas.

Para la hermenéutica, la autocomprensión que la existencia despliega de sí misma y de su entorno implica una permanente disposición crítica que involucra rectificar, desestabilizar o transformar nuestras maneras previas de ver, la conceptualidad que guía nuestras interpretaciones y las creencias o saberes ya aceptados como ciertos que orientan la comprensión. Esta tarea de remoción personal de las comprensiones previas, de acuerdo a la experiencia, es el primer nivel crítico que se constituye en fundamento de la dimensión crítica que las ciencias humanas y sociales se encuentran llamadas a realizar en el ámbito de la construcción del conocimiento y en los ámbitos públicos en los que se consolidan los asuntos humanos y sociales más determinantes.

Un ejemplo de este tipo de crítica lo desarrolla Habermas (1982) en torno a la ciencia, para mostrar cómo todo constructo científico y técnico está ya previamente determinado por una ideología, que se ha consolidado en el ámbito de las relaciones e interacciones sociales y que termina actuando como presupuesto de una teoría científica dada.

b. Se entienden los fenómenos humanos y sociales como espacios en los que se generan conflictos, malestar y donde se producen ideologías, distorsiones y alteraciones inadecuadas

La realidad humana y por lo tanto la sociedad se caracterizan por una serie de distorsiones y desequilibrios que afectan al ser humano en sus posibilidades reales de realización. Las problemáticas humanas son muchas y variadas y su diagnóstico es también ampliamente conocido

no solo en el ámbito de las ciencias, sino que en las prácticas cotidianas y en el sentir de los pueblos, las comunidades y los individuos es algo claramente perceptible, en la medida en la que hace parte de las experiencias propias del hombre en sociedad. Como ejemplo de estas distorsiones podemos mencionar, solo como ejemplos, la pobreza, las guerras, las injusticias, la desigualdad social, la exclusión, la falta de acceso a salud, educación, trabajo, vivienda o servicios básicos, los problemas medio-ambientales, la seguridad alimentaria, los conflictos culturales, políticos o religiosos, así como los diversos trastornos de los individuos como parte de la sociedad, entre otros.

Es claro también que en el ámbito social se pueden evidenciar ideologías dominantes que terminan subyugando al ser humano e impidiendo su pleno desarrollo. Determinadas concepciones políticas, religiosas y culturales direccionan a conjuntos de seres humanos hacia situaciones deshumanizantes y hacia conflictos destructivos que merman las capacidades y potencialidades de los individuos e incluso de la vida social. Un determinado régimen político, por ejemplo, persiguiendo unos determinados idearios sociales, económicos y gubernamentales puede llegar a ocasionar graves desigualdades, persecuciones a la diferencia y a la oposición, pobreza, descomposición social o situaciones graves de injusticia. También desde luego, determinadas visiones y posiciones culturales pueden generar malestar social mediante actitudes como la xenofobia, la falta de reconocimiento y tolerancia hacia la diferencia, la discriminación y exclusión social, la exacerbada lucha de clases o los conflictos interpersonales y sociales que se generan.

De allí que las ciencias humanas y sociales tengan en su naturaleza más propia una especial sensibilidad frente a este despliegue de asuntos problemáticos que aquejan al hombre y a las sociedades. En efecto, son los saberes sobre lo humano y lo social quienes están especialmente enfocados en hacer un tratamiento explícito de estos fenómenos o de estas realidades que se presentan como desafiantes. Solo un adecuado conocimiento, reflexión e indagación crítica de los fenómenos humanos y sociales en su complejidad puede dar cuenta en primera instancia de los diagnósticos acerca de los fenómenos, es decir, una adecuada lectura de la realidad en sus problemáticas más concretas, para luego, con las mediaciones teóricas, poder ofrecer juicios acertados, profundos y rigurosos sobre las diversas situaciones presentadas y, a partir de allí, con actitud de denuncia y con afán propositivo, permitir desvelar las razones, las causas, y los factores que inciden en determinadas circunstancias de

malestar y descomposición, que requieren ser descubiertas, con el fin último de, habiendo logrado una conciencia expresa de estos aspectos críticos, poder delinear propuestas o estrategias de solución y de cambio social.

La crítica social es entonces un elemento decisivo en la configuración de los saberes sobre lo humano y lo social. No resulta obvio que todo conocimiento o comprensión de la realidad implique este aspecto crítico, es necesario que expresamente el científico social emprenda el examen, la denuncia y la formulación expresa de aquellos elementos que provocan distorsiones sociales y que impiden un adecuado avance de las personas y de los pueblos desde sus capacidades y potencialidades. El crítico social conoce a profundidad la realidad y es capaz de ver en ella las políticas de verdad o de poder que deben ser cuestionadas y removidas, en orden a ganar la emancipación social. Su actitud crítica implica tomar cierta distancia de lo fáctico de las situaciones y de las realidades para poder hacer el análisis y la lectura de la realidad que le posibilite un juicio crítico, lo suficientemente fundamentado y justificado, y que le permita expresarse a la vez con cierto grado de objetividad frente al fenómeno del que se trata. Por lo tanto, la tarea de la ciencia humana y social no se agota en la comprensión e interpretación de los fenómenos, sino que penetra en las causas históricas que han generado el estado de cosas existente, con la convicción de que mostrando la genealogía de las problemáticas sociales es posible desvelar sus formas de procedencia y desarrollo y así poder lograr la desujeción de la que hemos hablado, es decir, la desconstrucción de todas aquellas formas de interpretación que se han instaurado como válidas o verdaderas, y que han provocado formas de sometimiento y estados de vida adversos y contrarios a la dignidad y libertad individual y social.

La crítica social hace especial énfasis en las situaciones y fenómenos que aparecen como desencadenantes de las situaciones de opresión, marginación y desestabilización humana y social, y su análisis estructural del estado de cosas dominante que provoca tales situaciones parte de la comprensión de la cultura dominante para hacer consciencia de las políticas de dominación que allí operan y de esta manera poder denunciarlas en su carácter de opresión, despotismo o hegemonía. Las fuerzas operantes de poder y opresión son así desmanteladas por la práctica consciente, reflexiva y explícita de la crítica social que se puede realizar desde las instancias de las ciencias humanas y sociales.

Finalmente, podemos decir que este despliegue científico de la crítica social reflexiona sobre las condiciones que interfieren para el desarrollo de las personas y de las comunidades en sus situaciones concretas, interpretando la realidad, auscultando los fenómenos, removiéndolos cimientos estructurados, deconstruyendo las estrategias de dominio, reconociendo las patologías sociales y sugiriendo con fuerza y propiedad las políticas que deben ser superadas para generar auténticas prácticas emancipadoras. En este sentido, tanto si el crítico social también es víctima del poder y de opresión o si analiza la situación sin la directa experiencia de sujeción; en cualquier caso, el crítico social toma partido, se inclina a promover la desujeción, se muestra contrario al estado de cosas existente, denuncia los conflictos y aboga por su superación, contradice las fuerzas de dominación, muestra su actitud de contrapartida frente a las políticas de poder y de verdad imperantes, la crítica social se revela y se pronuncia en contra de lo predominante y establecido. Reiteramos entonces de esta manera que, particularmente en la situación del presente, las ciencias humanas y sociales están llamadas a ejercer de modo permanente cierto carácter de oposición frente al estado de cosas dominante, porque descubren en él aquellas estructuras alienantes que impiden que los individuos, las comunidades y las sociedades puedan desarrollar sus capacidades de modo equitativo y en medio de garantías de libertad, de reconocimiento y de vida digna.

Talante activo de transformación de las realidades humanas y sociales

En los dos numerales anteriores hemos delineado a grandes rasgos el carácter comprensivo y crítico que identifica y que compromete a las ciencias humanas y sociales desde la perspectiva específica de UNIMINUTO, pero a la vez como un esfuerzo por aportar en la discusión sobre la naturaleza propia que los saberes sobre lo humano y lo social puedan tener en las condiciones actuales. Ahora, en este tercer momento, complementamos nuestro excursus con un tercer aspecto que desde la perspectiva de UNIMINUTO ha sido muy significativo y que ha venido marcando el sello identitario y la impronta del modelo educativo de la universidad y por lo tanto de sus prácticas de docencia, de investigación y de proyección social. Se trata de lo que hemos denominado talente o carácter activo; es decir, la práctica de una ciencia humana y social comprometida con la transformación de las realidades individuales y sociales,

la comprensión y la interpretación que implican un momento de aplicación o que desenvuelven un pretexto de acción. Valga la pena anotar, que estos tres aspectos, comprensión, crítica y transformación, no son pasos metodológicos, un procedimiento paso a paso, una sucesión lineal de momentos de ejecución; estos tres aspectos son características propias de las ciencias humanas y sociales que se desarrollan simultáneamente en la misma práctica de despliegue del saber.

El talante activo implica una visión de la ciencia humana y social comprometida con la generación de procesos de cambio y transformación en lo local. Desde esta perspectiva las ciencias humanas y sociales se comprenden como una praxis y no únicamente como una elaboración teórica. En efecto, ya la comprensión y la crítica son actividades prácticas de las que el ser humano en general es capaz. No obstante, para este tercer momento queremos destacar el carácter de gestor social y de agente comprometido desde sus prácticas con la transformación de las realidades que debe caracterizar al investigador social. Se trata de un momento de aplicación práctica de los aspectos ganados en la comprensión y en la crítica. Lo comprendido y lo interpretado críticamente no puede quedarse únicamente en un conjunto de reflexiones, de enunciados teóricos o de informes técnicos convertidos en letra muerta, por el contrario, el sentido aprehendido y el esfuerzo por delinear las fuerzas transformantes de la realidad debe convertirse en acción, propiciada por el científico social.

Aquí, la tarea específica de quien investiga es la de contribuir, junto con los actores y agentes sociales involucrados, en la formulación, planeación estratégica y puesta en marcha de una acción eficiente y eficaz, de un conjunto de prácticas sociales que conduzcan hacia el cambio social, de una praxis local y situada que posibilite transformar las condiciones adversas en condiciones de posibilidad para superar los factores y las realidades contraproducentes o alienantes. Lo propio de un académico, enfocado en las problemáticas humanas y sociales de UNIMINUTO, es no solamente brindar un marco de sentido para la realidad y desvelar los fenómenos y las ideologías subyugantes, sino que también le compete precisar los núcleos de la acción, los objetivos, los medios, las estrategias y las líneas de intervención social, que es necesario implementar y ejecutar con miras a resignificar la realidad y lograr su efectiva transformación.

No basta entonces con la teoría, es necesaria también la acción, para lo cual el científico social se convierte en un agente y gestor social. Con tal fin, la formación de los profesionales de las ciencias humanas y sociales debe incluir un componente técnico que le posibilite gestionar

las prácticas sociales, movilizar las personas y las comunidades hacia fines comunes de carácter estratégico y que le permita en últimas direccionar los procesos que conduzcan al cambio social.

Desde esta perspectiva las ciencias humanas y sociales han hecho y están llamadas a seguir haciendo importantes aportes en torno a la formulación de modelos, enfoques y metodologías de acción y de investigación que han partido de experiencias concretas y que invitan a la experimentación en los campos de la investigación, de la práctica social y de la intervención social en campo. Cabe destacar en este punto el enfoque praxeológico que desde UNIMINUTO se ha desarrollado y potencializado y que se sugiere como un camino de investigación, como un modelo pedagógico de formación, como una metodología de intervención social, como un modelo educativo e incluso como una estrategia para hacer más eficiente la acción humana. No obstante, los investigadores en ciencias humanas y sociales no pueden únicamente conformarse con replicar estos enfoques ya elaborados, sino que es tarea suya la de proponer y re-elaborar nuevas propuestas de acción que atiendan a los nuevos contextos y a las situaciones precisas desde donde el investigador ejerce su labor.

El talante activo implica que se prepondera la acción, la praxis social y las prácticas sociales como punto de partida, centro y finalidad de todo saber humano y social. Esto implica un cambio del lugar de enunciación que ha prevalecido en la producción de conocimiento. En efecto, el conocimiento tradicional tiene su fuente en los conceptos, las teorías, las proposiciones especulativas, el trabajo netamente académico. Esta propuesta que hemos denominado activa insiste en que el lugar para construir el saber es la praxis misma, es decir, la propia realidad; comprender la realidad desde ella misma, hacer crítica social desencadenada al interior de las mismas prácticas sociales y delinear unas formas de acción que, partiendo desde la comprensión y la crítica, vuelvan sobre la realidad y la afecten, la modifiquen, la per-formen movilizándolo a los agentes sociales y provocando las transformaciones requeridas. Insistimos por lo tanto en que el científico social encuentra en su praxis y en su entorno de realidad el punto de partida, el centro y la finalidad hacia donde se endereza todo su esfuerzo de comprensión, crítica y transformación social. Que la comprensión y que la crítica se haga acción a partir de una praxis social concreta y situada es en últimas el propósito de una ciencia social comprometida y que tenga como propósito suscitar genuinamente el cambio social.

De la palabra a la acción, de las preguntas a los posibles sentidos y significaciones, de la comprensión al actuar, de la interpretación a la aplicación, del texto y del contexto al pretexto de acción, de la crítica a la transformación, de la hermenéutica del texto a la hermenéutica de la acción, de la teoría a la praxis, de lo intelectual a lo práctico, del conocimiento a las experiencias, de los propósitos a las realizaciones, de la emancipación enunciada a la emancipación vivida, son las necesarias transiciones que las ciencias humanas y sociales pueden alentar, proyectar y provocar. Las comprensiones y críticas de lo social, de lo económico y cultural, de lo político y antropológico, de lo psicológico y sociológico, de lo histórico y filosófico pueden verificarse y comprobarse en la medida que generan en efecto formas de acción concretas que posibiliten superar las inequidades, las formas contrarias a la vida, la opresión y dominación ideológica y las diversas formas de cautiverio en lo político, lo religioso, lo cultural, lo educativo, lo social, lo económico, lo psicológico, lo laboral y en todas las dimensiones de lo existencial. Así, el dinamismo del conocer da paso al dinamismo de la experiencia de las transformaciones históricas del mundo, de la realidad y de los individuos, lo cual evidencia la gran responsabilidad social que implica el hecho de ejercer la práctica de las ciencias humanas y sociales.

Para tal fin, la praxis humana y social requiere una permanente y necesaria resignificación a partir de la auto-comprensión que se genera desde los mismos actores sociales. En efecto, la transformación social no ocurre mágicamente ni tampoco el científico social oficia como un redentor que posee todas las respuestas y soluciones ante las profundas problemáticas sociales. Más bien los procesos de cambio se realizan desde lo local, desde lo particular e incluso desde lo individual y personal, por ello es necesario partir de este ejercicio de poder generar transformaciones en las formas de comprensión y de acción propias de los actores sociales. Cambiar la manera de pensar, de comprender y de percibir el mundo puede ser el inicio de cambios efectivos en las maneras de vivir, de actuar y de ser, que luego será germen de pequeñas revoluciones que propicien grandes cambios. El cambio de las prácticas concretas y los proyectos de acción locales de pequeña escala son sin duda el punto desde donde pueden surgir y desarrollarse las grandes transformaciones sociales que se requieren. En este sentido la actitud comprensiva y crítica de la propia experiencia resulta fundamental.

El talante activo implica por último que los procesos educativos, investigativos y de proyección que se realizan desde las ciencias humanas

y sociales deben promover el desarrollo de las personas y las comunidades. Este compromiso y esta responsabilidad no consiste en algún tipo de sujeción a una ideología capitalista que insista en el desarrollo económico a ultranza, sino más bien en buscar el mejoramiento continuo, permanente y progresivo de las condiciones de vida humana, tanto en lo individual como en lo social. Se trata de profesar explícitamente que la ciencia humana y social posee un interés y una finalidad clara, y que ella no consiste meramente en la búsqueda del conocimiento sino en una praxis de emancipación, a través de procesos educativos, investigativos y de proyección social que pueden realizarse desde la Universidad como institución y desde la academia como actividad humana de compromiso social.

Se parte entonces de la convicción de que la actividad académica e intelectual, pero sobre todo que el ámbito educativo, es propicio para lograr transformación de las condiciones inhumanas y de alienación. Unos adecuados procesos educativos liberadores logran el propósito de desujeción que hemos enunciado, en contra de la dominación, la explotación o la opresión. Los procesos educativos son espacios para la comprensión de la realidad, pero deben hacerlo fomentando e inculcando la actitud crítica que sepa leer la realidad, interpretarla y establecer un juicio de valor sobre ella, con las mediaciones establecidas por las teorías y las diversas disciplinas. Pero el proceso educativo no culmina allí, sino que además debe favorecer la realización de un conjunto de prácticas sociales y profesionales que afiancen una actitud ética y política en el educando, a la vez que una forma de ejercer los saberes y las profesiones, en la línea de que el interés del conocimiento sea poder aplicarlo en el ámbito de las organizaciones y de las comunidades para propiciar allí cambios efectivos de la realidad.

Junto a ello, también permanece la convicción de que una auténtica acción educativa implica un proceso de socialización mediante la adquisición de valores, actitudes, aptitudes, conocimientos y competencias, pero que el potencial educativo no culmina allí, sino que también la educación es un proceso de liberación en la medida que genera una capacidad crítica, potencializa las capacidades del individuo y contribuye a la formación ciudadana crítica y comprometida.

Así, la educación promueve la construcción personal, vital y cultural, pero también la construcción social, la participación crítica y la praxis emancipadora. El tipo de conocimiento sobre lo humano y lo social que se propicia a través de los procesos educativos es, por una parte, una

teoría y una práctica comprensiva e interpretativa a la vez que un conocimiento con vistas a la acción, a la práctica social, referida a los contextos situados, enfocada hacia las problemáticas sociales y la búsqueda de sus soluciones, lo cual implica una interacción social que, desde luego, supera los límites de las aulas de clase y se lanza hacia las realidades concretas para dinamizar el movimiento social que pueda resolver problemas de orden práctico en forma colaborativa y a partir de aspectos ganados en la actitud comprensiva y crítica.

Las prácticas investigativas también poseen su propia identidad desde esta perspectiva; además del estudio teórico y comprensivo de los sentidos y de los significados de la realidad, se busca el estudio de contextos personales y sociales, y una investigación aplicada a las situaciones y a las problemáticas específicas que se perciben en la realidad. Se trata no de una investigación que se realiza desde la distancia, sino de una investigación participativa, en la que el investigador es un agente social más, quien, a través de su saber y su hacer, contribuye a generar procesos y dinámicas personales y colectivas de transformación mediante sus acciones investigativas.

Con este conjunto de elementos ganados, definimos las ciencias humanas y sociales como un conjunto de prácticas de comprensión de la realidad, de crítica social y de emancipación individual y colectiva. Aquí, teoría y práctica no se distancian, ni se separan; la construcción teórica es resultado de una práctica comprensiva y crítica en las que se postulan, desde las experiencias vitales y sociales, algunos enunciados científicos que luego repercutirán en la acción, en el diseño de prácticas concretas que impulsen el cambio social y en la postulación de líneas fuerza que jalonan una praxis comprometida con la transformación de situaciones reales. El científico social es así un facilitador que a través de su saber disciplinar, de su hacer educativo, investigativo y de agente social, y de su ser comprometido, responsable y con actitud propositiva y participativa, impulsa cambios en las personas y en las comunidades, con el fin de lograr condiciones de vida más humanas y una configuración social más inclusiva, más equitativa y más justa.

A modo de conclusión

Las ciencias humanas y sociales han construido el propio camino de su saber y se han fraguado así una identidad. Este camino de reconocimiento de sí mismas ha implicado desde el principio un ejercicio de

autoconocimiento y de autocrítica, lo cual es inherente a su propia configuración, y que las ha conducido en la actualidad a poder enunciar de mejor manera el tipo de ciencia y de conocimiento que pretenden ser. Así pues, en este capítulo hemos intentando delinear tres tareas imprescindibles a las que se ven abocados los saberes sobre lo humano y lo social. Tal reflexión ha surgido como posibilidad de autorreconocimiento de lo que ha sido el ejercicio de las ciencias humanas y sociales en UNIMINUTO, pero sobre todo como una propuesta que ayude a delinear la identidad de este saber desde una Facultad como la de Ciencias Humanas y Sociales, y, si es posible, desde allí, realizar un aporte a la discusión actual sobre la configuración del saber de las ciencias sociales y humanas en el concierto actual del conocimiento.

Las tres líneas de orientación enunciadas aquí no deben entenderse como una secuencia metodológica o como un camino lineal que toda investigación en torno a lo humano y lo social realiza o debería realizar, sino que estos horizontes discurren simultáneamente y, sobre todo, se complementan y retroalimentan en un mismo fluir dinámico que intenta comprender, examinar críticamente y generar transformaciones sobre los fenómenos humanos y sociales. Ser conscientes de la comprensión interpretativa, crítica y transformadora que generan las ciencias humanas y sociales nos permite ubicar unos saberes que ofrecen todo un potencial de conocimiento y unos pretextos de acción desde un horizonte situado, móvil y de diálogo continuo. Nos permite ganar solidez sobre la práctica del investigador social, quien parte siempre de la realidad local en la que se encuentra y redunda en ella con la riqueza del haber comprendido, del haber hecho el examen crítico de esa realidad y del haber generado unas propuestas y alternativas de acción que se movilizan en esa misma realidad desde la que se partió y que por lo tanto se devuelven creativa y dinámicamente sobre esa realidad, para no dejarla igual sino para modificarla y transformarla en sus cursos de acción. Nos permite finalmente ver, el enorme influjo y el carácter de imprescindibilidad de unas ciencias humanas y sociales que cada vez se hacen más pertinentes y necesarias en la medida en que requerimos poder dinamizar la vida humana y social a partir de un ejercicio comprensivo, crítico y propositivo que nos haga cada día más humanos y más constructores de una sociedad en la que todos seamos reconocidos.

Referencias

- Dilthey, W. (1944). *La esencia de la filosofía*. Losada.
- Gadamer, H. (1977). *Verdad y Método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Ediciones Sígueme.
- Habermas, J. (1982). *La lógica de las ciencias sociales*. Editorial Tecnos.
- Heidegger, M. (2003). *Ser y tiempo*. Trotta.
- Palmer, R. (2002). *¿Qué es la hermenéutica?* Arco/libros.



Conclusiones

José Castañeda Vargas
Editor y compilador
Profesor Departamento de Filosofía
UNIMINUTO – Bogotá, Sede Principal

Las reflexiones presentadas en los capítulos que conforman este libro desarrollan de forma transversal tres tesis fundamentales que se constituyen en las bases angulares de lo que se ha concluido en este proceso investigativo. En primer lugar, se plantea la urgente necesidad de pensar lo humano y lo social como respuesta a los desafíos del presente. En segundo lugar, vivimos en un mundo preponderantemente técnico, caracterizado por la racionalidad pragmática e instrumental, donde lo imperante es la producción, la utilización, el uso, la consecución de resultados con criterios de eficiencia y eficacia; un mundo eminentemente capitalista, centrado en los recursos económicos, en el afán de consumo, en la consecución de bienes y servicios como criterio de bienestar y de calidad de vida; un mundo pragmático en el que las decisiones y acciones obedecen a lo concreto, a lo contingente, a las urgencias del momento; donde prevalece el ámbito del trabajo, de la acción eficaz, de la capacidad para responder a la inmediatez y a la vertiginosa necesidad de adaptarse a los cambios; un mundo donde se valora el conocimiento útil y aplicado, el saber que responda a las necesidades del momento, las ciencias que sepan encontrar respuestas rápidas y certeras a problemáticas muy concretas del entorno; una vida humana caracterizada por lo factual, determinada por condiciones materiales de vida, un mundo del ruido, de la dispersión, de la diversión, de la sensualidad, de los placeres temporales

y pasajeros. En medio de un contexto semejante resulta interesante e importante preguntar qué espacio puede ocupar el pensamiento, la reflexión, el cultivo del espíritu, la búsqueda de sentido y el desarrollo de la racionalidad que analiza, examina y profundiza.

De allí que el presente libro enfatice en la necesidad de pensar lo humano y lo social, y de incentivar la racionalidad comprensiva, meditativa, reflexiva, crítica y praxeológica, como alternativa ante la acelerada realidad técnico–pragmática, y ante la racionalidad de corte instrumental. El pensamiento es sin lugar a dudas una capacidad humana que acompaña y dinamiza toda la realización de su ser. Desde luego que ni la técnica, ni el capital, ni el mundo pragmático se sostienen si no es como fruto del pensamiento humano y teniendo como base un peculiar tipo de pensar. Hay en efecto un pensar instrumental, técnico, capitalista y pragmático. Las conquistas y los avances humanos en el mundo de la técnica, por ejemplo, son resultado de las descomunales capacidades del pensamiento que, buscando favorecer una vida cada vez más cómoda y fácil, desarrollan un arsenal técnico y tecnológico que sostiene hoy buena parte de las actividades humanas. Sin embargo, el ser humano es capaz de otro tipo de pensar, un pensar que podríamos llamar más esencial y también más originario, se trata del pensamiento que se refiere a su propio ser, a su propia realidad, a su propia condición en el mundo, lo cual denominamos acá, pensamiento sobre lo humano y lo social. Se trata de un pensar, que a pesar de su esencialidad y originariedad, aparece hoy como oculto, eclipsado u olvidado en el maremágnum del pensamiento instrumental, calculante, utilitario y pragmático.

Que el hombre se ocupe de pensar sobre sí mismo, sobre su propia condición humana y social es tal vez su tarea más propia, es su tarea más necesaria en las condiciones actuales. Esta tesis constituye a grandes rasgos lo que sostenemos en este libro. Este pensar, que no aporta nada consistente a la zona de lo utilizable, que no se enfoca en resolver los problemas inmediatos y fácticos del mundo, que no ofrece procesos y procedimientos operativizables para el manejo de esto o aquello, es un pensar que resulta esencial, porque indaga sobre nuestro propio ser, porque pregunta por las relaciones que establecemos con los otros seres humanos, porque le da significación a nuestro mundo y a nuestro entorno, porque nos ayuda a comprender, a dotar de sentido a la existencia, a interpretar nuestras realidades y a hacernos un juicio sobre ellas, luego de un análisis pausado y profundo de la realidad vital. Más que explicar, aplicar, operar, calcular o resolver, este pensamiento apela a la apremiante necesidad

de la búsqueda de sentido, a la indagación sobre lo que resulta ser más profundamente humano.

Pensar lo humano y lo social es abrir preguntas frente al mundo y a las circunstancias, es plantear posturas y criterios de significación sobre lo que acontece, es analizar y discernir la vida humana y social en cada uno de sus aspectos constitutivos, es comprender e interpretar de modo cada vez mejor y profundo los fenómenos de los que hacemos parte como seres humanos y como sociedad, es examinar y criticar los aspectos que generan desequilibrios y situaciones indeseables en nuestros contextos y realidades históricas, es procurar encontrar y plantear alternativas de solución frente a los desafíos que se nos presentan, es conocernos más, dar mayor cuenta de nuestro ser y de nuestra realidad, poder ser más conscientes de quiénes somos y de cuáles son las realidades y las fuerzas que condicionan y determinan nuestro modo de vivir, es comprender y aprender de nuestro pasado, ver con más nitidez lo que acontece en nuestro presente e influir con criterio en él, vislumbrar el futuro y poder construirlo con mayores y mejores elementos de pre-visión sobre lo por-venir. Pensar lo humano y lo social es buscar mejores condiciones para una vida humana y social más plena, más auténtica y más realizada. Es el querer de los autores de este libro que las distintas contribuciones aquí presentadas sean estímulo y aporte para esta noble, inaplazable e importante tarea de pensamiento que nos compete en nuestro presente.

Los saberes o ciencias sobre lo humano y lo social, son entonces una piedra angular para configurar el entramado dinámico y transformador de una realidad que, afectada por múltiples patologías, requiere de pensadores que, con rigurosidad, pasión por el conocimiento y compromiso social, sepan responder a los desafíos y demandas de los seres humanos y de los conglomerados sociales en la actualidad y con la postulación de sus saberes puedan contribuir a buscar alternativas de solución a las problemáticas y a generar propuestas de cambio que conduzcan a los seres humanos y a las comunidades a mejores y más óptimas condiciones de existencia.

El desarrollo de las disciplinas humanas y sociales y su consecuente construcción de conocimiento para la transformación social, posibilita que la experiencia humana y que los fenómenos sociales no sean asimilados simplemente como hechos que suceden sin más, como acontecimientos que sencillamente afectan al hombre desde el exterior en una actitud pasiva que solamente vive lo que pasa tal como ocurre. Estos saberes posibilitan por el contrario una actitud humana consciente y activa

que lo conduce, no a ser sujeto pasivo de cuanto ocurre, sino protagonista activo y sujeto agente de su propia existencia y realidad. La construcción del saber sobre lo humano y lo social y la democratización de sus conocimientos, reflexiones y propuestas de sentido adquieren entonces una importancia vital para hacer que los seres humanos avancemos en un nivel de conciencia más alto sobre la realidad y que, a partir de esa conciencia, pueda desplegarse una actividad humana en pro de la transformación social y la mejora de las condiciones de vida. Desde esta perspectiva, es nuestra convicción, las ciencias humanas y sociales están llamadas a pensar e incidir en todos los segmentos de la realidad, desde el pequeño niño, que en su actividad educativa y formativa requiere desarrollar competencias y encontrar espacios que potencien en él una reflexión sobre su propia condición humana y sobre la realidad social a la que pertenece y que lo circunda, hasta las grandes estructuras políticas, económicas y culturas en las que se requieren con urgencia criterios mucho más humanizados, y no solo dispositivos y artefactos técnicos y tecnológicas que soslayen el acontecer de lo auténticamente humano.

Es así como las páginas de este libro, además de brindar un panorama de la configuración de las ciencias humanas y sociales en la actualidad, insisten en que estas ciencias poseen un potencial educativo, investigativo y de transformación social imprescindible para la vida humana y para la configuración de lo social, porque solo con una conciencia más expresa y siempre atenta a lo que ocurre, puede el ser humano ser protagonista de su historia y conducir su existencia de forma libre y en comprensión de su ser y su devenir.

De esta forma alentamos que los procesos educativos y formativos de las personas en sus distintos niveles incorporen el desarrollo de saberes, competencias y aprendizajes referidos a lo humano y lo social. No basta con hacer parte de la sociedad para ser un ciudadano activo y participativo, sino que se requiere un conocimiento, una conciencia crítica, un conjunto de habilidades reflexivas y comprensivas que posibiliten un compromiso real y profundo de los ciudadanos con su entorno. De allí la necesidad de que los procesos educativos no solo se enfoquen en la capacitación para el trabajo o la producción, no solo se concentren en el hacer del que es capaz el hombre, o no solo se propongan la transmisión de conocimientos de forma memorística y acrítica, sino que las personas en formación puedan encontrar espacios para elaborar las preguntas y los interrogantes sobre su propio ser, sobre el acontecer de la realidad, sobre los fenómenos sociales circundantes, sobre el estado de las

realidades políticas, económicas y culturales que afectan su contexto, y que puedan hacerlo siempre desde una perspectiva crítica que dinamice el conocimiento por una parte, pero que a la vez posibilite que cada persona pueda hallar y descubrir alternativas de solución ante las problemáticas surgidas en su contexto y su propia situación. Consideramos que la formación humana y la formación en responsabilidad social son aspectos prioritarios de todo auténtico, cualificado y pertinente proceso educativo y que los saberes y competencias propios de determinados proyectos educativos no se justifican ni se sostienen si no se construyen desde este cultivo humano y social necesario en todas las etapas de la vida.

Junto con ese potencial formativo tan propio de las ciencias humanas y sociales, es claro que estos saberes poseen una vocación investigativa de alto calado. Se trata de la construcción de nuevo conocimiento. Al ser la realidad humana y social tan dinámica y tan cambiante es necesario mantener una permanente actitud de comprensión y de esfuerzo explicativo de los diversos y complejos fenómenos humanos y sociales. La construcción de nuevo conocimiento sobre lo humano y sobre lo social posibilita una más clara aproximación a la realidad, así como una más pertinente y eficaz posibilidad de cambio y de mejoramiento continuo. Se trata de una investigación que, procurando un conocimiento de la realidad puede efectivamente ser aplicada en los distintos contextos; para ello debe ser una investigación a partir de lo local y desde las prácticas situadas, de tal manera que responda a las realidades desde las cuales emerge. De igual manera, como lo dejamos planteado en este texto, tal investigación debe estar orientada por claros principios éticos dado que se trata de investigar sobre el hombre, lo cual reclama una actitud de cuidado, responsabilidad y compromiso. La investigación sobre lo humano y lo social es la base sin la cual la investigación de las ciencias exactas sobre la realidad no se justifica, por ello, la prioridad del conocimiento debe tener sus ojos en los fenómenos que nos son más propios y reclaman prioridad, a saber, la investigación sobre el hombre y su despliegue social.

Es también una tesis fuerte del presente texto la insistencia en el propósito y pretexto transformador de las ciencias humanas y sociales en tanto se conciben estos saberes no tan solo como un conocimiento puro y abstracto, sino como una herramienta para el cambio social. Impulsar las transformaciones que el hombre y la sociedad actual reclaman no puede realizarse tan solo desde la tecnocracia política, sino con fundamento en los conocimientos y comprensiones postulados desde estas disciplinas. A su vez, es un compromiso de los científicos sociales poder

enunciar un conocimiento que surja desde los contextos situados y que a partir de allí contribuya en la transformación de las realidades que así lo reclaman. Un conocimiento para la emancipación, unos saberes críticos sobre la realidad, unas disciplinas para la liberación y transformación son rasgos casi que identitarios de las ciencias humanas y sociales. La praxis se constituye así en el fin último de estas ciencias, en tanto que ellas permiten ganar claridad sobre cómo mejorar la práctica en la medida en que determinan finalidades, proponen soluciones, diseñan proyectos de gestión, intervención y agencia social y en últimas, dinamizan la transformación real de las prácticas humanas.



índice de tablas

Tabla 1. Comparativo informes sobre las ciencias sociales.....	55
Tabla 2. Logros en las líneas de acción de las innovaciones sociales del Minuto de Dios.....	192
Tabla 3. Factores de exclusión-integración en las innovaciones de la Orden Minuto de Dios.....	215

índice de figuras

Figura 1. Niveles de significación de la vida, el trabajo y el lenguaje.....	49
Figura 2. La exclusión social como proceso.....	211
Figura 3. La exclusión social como proceso en la OMD.....	213

El propósito de este libro consiste en presentar a la comunidad académica el resultado de las indagaciones realizadas y así, ganar una mayor comprensión del estatuto actual de las ciencias humanas y sociales, lo cual redunde en una mayor asimilación de lo que significa el compromiso de comprensión y transformación de las realidades humanas y sociales en el ámbito educativo y de acción social, y, por lo tanto, poder delinear, desde allí, un ejercicio de construcción de conocimiento sobre lo humano y lo social cada vez más pertinente y comprometido.



UNIMINUTO
Corporación Universitaria Minuto de Dios
Sede Principal

Bogotá D.C. Calle 81B No. 72B - 70
Teléfono +(57)1 - 291 6520
www.uniminuto.edu