



Serie Investigación

DEBATES EDUCATIVOS CONTEMPORÁNEOS EN CONTEXTO

Juan Sebastián Alejandro Perilla Granados
(Coordinador)



UNIVERSIDAD
SERGIO ARBOLEDA

DEBATES EDUCATIVOS CONTEMPORÁNEOS EN CONTEXTO

Juan Sebastián Alejandro Perilla Granados
(Coordinador)



UNIVERSIDAD
SERGIO ARBOLEDA

Debates educativos contemporáneos en contexto / coordinador Juan Sebastián Alejandro Perilla Granados – Bogotá: Universidad Sergio Arboleda. Escuela de Educación, 2016.

135 p.

ISBN: 978-958-8987-02-6 (rústica)

1. FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN - ENSAYOS, CONFERENCIAS, ETC. 2. PEDAGOGÍA - ENSAYOS, CONFERENCIAS, ETC. I. Perilla Granados, Juan Sebastián Alejandro, coordinador II. Título

370.115 ed. 21

DEBATES EDUCATIVOS CONTEMPORÁNEOS EN CONTEXTO

ISBN: 978-958-8987-02-6 (*rústica*)

978-958-8987-03-3 (*.pdf*)

Juan Sebastián Alejandro Perilla Granados (Coordinador)

© Juan Sebastián Alejandro Perilla Granados

© María Andrea Murgueitio Manrique

© Ella Yohana González Guevara

© Patricia Cárdenas Niño

© Jessica Morales Guzmán

Universidad Sergio Arboleda

Escuela de Educación

Edición: agosto de 2016

Fondo de Publicaciones de la Universidad Sergio Arboleda.

Queda prohibida toda reproducción por cualquier medio sin previa autorización escrita del editor.

El contenido del libro no representa la opinión de la Universidad Sergio Arboleda y es responsabilidad del autor.

Calle 74 No. 14-14

Teléfono: (571) 325 7500 ext. 2131/2260

Bogotá, D.C.

Calle 18 No. 14A-18.

Teléfonos: (575) 420 3838 - 420 2651.

Santa Marta.

www.usergioarboleda.edu.co

Edición:

Yadira Caballero Quintero

Director del Fondo de Publicaciones:

Jaime Arturo Barahona Caicedo

jaime.barahona@usa.edu.co

Diseño de carátula y diagramación:

Jimmy F. Salcedo Sánchez

Impresión: Digiprint

Bogotá, D.C.

*Para quienes se atreven a cuestionar la educación y se esmeran
por plantear soluciones en contextos educativos específicos.*

Contenido

Prólogo	7
Presentación	11
Capítulo 1.	
Alineación iusteórica de los enfoques educativos para las facultades de derecho	15
Juan Sebastián Alejandro Perilla Granados	
Capítulo 2.	
Teoría sociopolítica de Karl Popper.....	43
María Andrea Murgueitio Manrique	
Capítulo 3.	
Factores escolares que impiden la convivencia pacífica en el colegio Francisco Javier Matiz	75
Ella Yohana González Guevara	
Capítulo 4.	
La educación moral: un componente de la formación integral en administradores de empresas	87
Patricia Cárdenas Niño	
Capítulo 5.	
La imagen-movimiento en Gilles Deleuze y el plano de inmanencia en Baruch Spinoza como vía para la construcción de un nuevo pensamiento a través del cine	113
Jessica Morales Guzmán	

Prólogo

Los procesos educativos tienden a construirse a partir de ideas de lo que debería ser, por lo que carecen de pleno fundamento teórico. Así, es común encontrar instituciones y docentes que crean sus planes de estudio y los *syllabus* de las asignaturas desde percepciones generales sin un estudio suficiente sobre las exigencias y necesidades del contexto del cual se trata. En muchas ocasiones el diseño curricular recae en un pequeño grupo de personas que ostentan el poder administrativo en las instituciones y que por lo mismo aprovechan para hacer planteamientos desde una visión limitada. Aunque a veces las consecuencias de estos diseños pueden ser positivas, existe el riesgo de que los resultados alcanzados no sean los esperados y por lo mismo se requieran modificaciones sustanciales a los programas educativos.

Si bien es cierto que es natural a la educación hacer revisiones permanentes de sus currículos, se debe evitar que estas respondan únicamente a la necesidad de superar deficiencias o errores que afectaron a un grupo de estudiantes. La responsabilidad de las instituciones exige que desde el primer momento el diseño curricular sea producto de una revisión consciente y profunda del estado del arte relacionado, para que el estudiante y la sociedad se beneficien de la mejor forma posible. Tales fundamentos de diseño curricular pueden provenir de una pluralidad de áreas, una de las cuales es la filosofía de la educación. Sin embargo, no se trata de un estudio de la filosofía abstracta sobre los procesos educativos, pues los avances teóricos demuestran que el cielo de los conceptos debe trascender y asegurar sentido de utilidad en escenarios particulares. De esta forma, la fundamentación filosófica del diseño curricular y pedagógico debe hacerse en contexto para asegurar un impacto positivo en el mismo.

En atención a los anteriores planteamientos, el presente libro de investigación aborda debates contemporáneos que se plantean a la educación en diferentes niveles y alcances. Esta es una iniciativa para identificar las necesidades y exigencias de contextos específicos, mostrando que su respuesta puede provenir del estudio coherente de marcos teóricos vinculados con un área en particular. Los autores se esmeran por proponer aquellos retos que deben ser afrontados en situaciones concretas y dan soluciones a las mismas a través de comprobaciones empíricas que aseguran la viabilidad de los postulados planteados.

Es de resaltar que las propuestas de esta obra han sido construidas en su mayoría por estudiantes de los programas de especialización y maestría en Educación, quienes como parte de su formación han desarrollado las competencias suficientes para no solamente elaborar marcos teóricos sino transformar contextos desde enfoques de innovación. Se muestra cómo los programas de la Escuela de Educación de la Universidad Sergio Arboleda no se limitan a desplegar conocimientos declarativos básicos, sino que conjugan de manera dinámica saberes procedimentales, esquemáticos y estratégicos con un sentido de utilidad relevante.

Tal desarrollo de competencias es asegurado por programas de especialización y maestría que cuentan con cuatro líneas: currículo y pedagogía; evaluación; investigación; y profundización. La primera línea busca que los estudiantes estén en la capacidad de diseñar currículos mediante procesos de eclecticismo reflexivo, al tiempo que pueden generar innovaciones pedagógicas en contextos específicos. Dichas innovaciones se apoyan en teorías del aprendizaje y estrategias innovadoras como las aulas virtuales de aprendizaje.

La línea de evaluación se ampara en los principios formativos que pretenden asegurar aprendizajes significativos, así se diseñan los instrumentos de medición, se generan estrategias de retroalimentación y se mide el nivel de logro de los objetivos educativos formulados en el diseño curricular. El enfoque de la evaluación no se circunscribe al aprendizaje, sino que abarca evaluaciones internas y externas de programas, incluyendo procesos oficiales como las pruebas de Estado estandarizadas, los registros calificados, las acreditaciones de alta calidad, entre otros procesos análogos.

Finalmente, esta línea permite que el estudiante comprenda cómo ejecutar procesos de evaluación a través de herramientas virtuales como por ejemplo las aulas virtuales.

La tercera línea referente a la investigación ocupa un lugar prevalente y representa la mayor proporción de créditos académicos. Inicia con una asignatura que trasciende el estudio de métodos, pues procura generar transformaciones reales desde la investigación-acción. Luego de eso los estudiantes participan en una asignatura que busca construir el fundamento teórico de las innovaciones mediante clases grupales y asesorías individuales que les ayudan a formular el proyecto de investigación. Sin embargo, el proyecto de investigación no se limita a ser un estado del arte teórico sino que exige su aplicación –y documentación– a través de la práctica educativa.

Por último, la línea de profundización o electividad permite que el estudiante responda a sus intereses y expectativas, de tal manera que si se dedica a un área específica del conocimiento puede recibir una certificación de énfasis junto a su título. Ejemplos de estos énfasis son: administración educativa y políticas públicas; currículo y pedagogía; evaluación del aprendizaje; comunicación estratégica y *coaching*; educación ambiental; educación preescolar y básica; educación media; docencia e investigación universitaria; educación matemática; lectoescritura; educación jurídica; educación artística; psicología del aprendizaje; ambientes virtuales de aprendizaje; competencias ciudadanas; educación para el bilingüismo, para la paz, para los derechos humanos, para el conflicto y el posconflicto, entre otros.

Finalizado todo el proceso, cada estudiante estará en la posibilidad de publicar hasta doce productos de investigación. Tales productos pueden ser: los trabajos finales de las asignaturas –los cuales tienen un énfasis en investigación y se elaboran a modo de artículo científico– o el trabajo final de grado que puede ser publicado a manera de libro de investigación. De esta forma, la Escuela de Educación de la Universidad Sergio Arboleda no se limita a desarrollar investigaciones aisladas y clases sobre cómo investigar, sino que sus estudiantes conciben trabajos contextualizados y culminan su ciclo académico con un alto número de publicaciones.

Como consecuencia de la anterior estrategia, el presente libro de debates educativos contemporáneos en contexto condensa las investigaciones de profesores y estudiantes. Se espera que con el mismo la comunidad académica tenga un instrumento para hacer diseños curriculares fundamentados y sea una herramienta de discusión permanente en escenarios de todo nivel. La Escuela de Educación de la Universidad Sergio Arboleda felicita a los autores e invita a los lectores a atreverse a cuestionar lo aquí expuesto y a continuar en la formulación permanente de soluciones con sentido de utilidad.

Juan Sebastián Alejandro Perilla Granados

Decano Escuela de Educación
Universidad Sergio Arboleda

Presentación

La Universidad Sergio Arboleda recibió en el 2015 la acreditación de alta calidad, como un reconocimiento a los altos estándares de excelencia con los cuales afronta los procesos pedagógicos y curriculares que adelanta. Se trata de un sello institucional concedido por el Estado para asegurar que la formación de los futuros profesionales se inscriba dentro de las exigencias nacionales e internacionales. Sin embargo, la acreditación de alta calidad es el punto de partida para mantener los niveles reconocidos y proseguir con un mejoramiento continuo desde las diferentes funciones sustantivas, a saber: la docencia, la investigación, la extensión y el bienestar.

Como una estrategia para el fortalecimiento de estas funciones sustantivas, el Rector de la universidad creó en septiembre de 2015 la Escuela de Educación. En ella se agrupan programas de todo nivel, incluyendo licenciaturas, especializaciones, maestrías y próximamente un doctorado en educación. Estos programas buscan permear de manera dúctil la actividad docente de todas las escuelas de la universidad, razón por la cual se generan estrategias de formación para todos los profesores como parte del Plan de Desarrollo Profesional (PDP). Estas estrategias se acompañan de la labor adelantada conjuntamente con la Dirección de Educación Virtual, para que los maestros puedan contar con planes de capacitación a través de aulas virtuales de libre acceso.

Al interior de la Escuela se pretende fortalecer de manera prevalente la actividad de investigación, por ello se da un enfoque incluyente e interdisciplinario al Grupo de Investigación en Educación de la Universidad Sergio Arboleda (Invedusa) mediante cuatro líneas: currículo y pedagogía; evaluación;

filosofía y educación; y legislación y políticas educativas. Estas cuatro líneas fundamentan los programas de posgrado de la universidad, por lo que sus mallas curriculares se estructuran a partir de los mismos.

A diferencia de muchos procesos de investigación universitaria, la Escuela de Educación de la Universidad Sergio Arboleda se ha propuesto vincular a los estudiantes en estos a través de la producción académica de artículos, capítulos de libro, libros de investigación y otras obras consecuencia de su formación académica. Esto implica que todos los profesores adscritos a los programas desarrollan procesos de formación para la investigación durante sus cursos y los mejores resultados son publicados por la Escuela de Educación. Es el caso del presente libro, compuesto por trabajos de investigación de docentes y estudiantes siguiendo lineamientos nacionales e internacionales para la producción de tales obras.

Este libro de investigación forma parte de los nuevos productos de investigación de la recién creada Escuela de Educación, la cual responde a las exigencias de innovación a todo nivel con altos estándares de calidad. Se trata de un esfuerzo por garantizar que el estudiante sea el protagonista del proceso educativo, mientras que los docentes son los facilitadores de su experiencia para asegurar que la sociedad se beneficie positivamente. De esta forma, el texto se estructura como una obra en colaboración, en la cual cada capítulo es escrito por un autor diferente que puede ser profesor o estudiante. El libro contó con una revisión exhaustiva de pares académicos, constituyéndose en un libro de investigación.

El primer capítulo plantea la necesidad de diseñar currículos desde las exigencias del contexto del cual se trate, haciendo énfasis en los enfoques educativos coherentes con la educación jurídica. Así, se efectúa una revisión de los enfoques existentes y desde las particularidades de las facultades de derecho se hace una propuesta teniendo en cuenta el eclecticismo reflexivo. Este capítulo contiene una propuesta de diseño curricular probada desde el derecho, pero que puede extenderse en abstracto a cualquier otra área del conocimiento.

Una vez estudiado el diseño curricular, se profundiza en las demandas del conglomerado social para la educación. Con ello se fortalece la

propuesta inicial de reconocer el contexto aplicando la tesis de Karl Popper e identificando fenómenos sociales particulares. De este modo, el lector podrá comprender las bases del diseño curricular y la forma de fundamentarlo desde el conglomerado social, visto desde la teoría y sus alcances empíricos.

Para que el lector identifique cómo estas exigencias que inspiran el diseño curricular afectan los procesos académicos de una institución, se analiza a manera de ejemplo puntual el caso de un colegio en Bogotá cuyos estudiantes se ven influenciados por fenómenos como la venta de drogas, la violencia intrafamiliar y a otros que son documentados con rigor investigativo. Como esta es una experiencia de educación básica y media, se procede a darle un alcance universitario al estudio analizando la formulación de objetivos en algunos programas universitarios y los logros que se obtienen una vez finalizado el proceso. Este análisis se hace para el caso de las carreras de administración de empresas, en las que se llama a constituir la moral como un eje transversal a la educación. Se debe destacar que se trata de estudios de caso específicos, que encuentran su sustento en referentes teóricos incluidos en cada uno de los trabajos.

El libro incluye un capítulo de reflexión en torno a la filosofía como un devenir creativo en los procesos de educación. Se espera que al final el lector reconozca los debates contemporáneos que la filosofía plantea a la educación, para que desde la posibilidad de creación se pueda fortalecer positivamente los procesos curriculares y pedagógicos que se adelantan en diferentes instituciones.

La Escuela de Educación de la Universidad Sergio Arboleda se enorgullece en presentar un nuevo trabajo liderado principalmente por los estudiantes de sus programas de especialización y maestría, confiando en que se trata de un importante recurso académico que puede fundamentar los procesos de innovación educativa permanente a todo nivel.

Juan Sebastián Alejandro Perilla Granados
Decano Escuela de Educación
Universidad Sergio Arboleda

Alineación iusteórica de los enfoques educativos para las facultades de derecho

Juan Sebastián Alejandro Perilla Granados¹

Introducción

Cada sistema jurídico se encuentra adscrito a una iusteoría particular, la cual está en general determinada por la norma jerárquicamente superior. En Colombia, con la Constitución Política de 1991 se consolidó el antiformalismo como iusteoría imperante para el sistema jurídico. El antiformalismo entiende al derecho como un entramado de normas abierto, el cual puede

¹ Abogado *Cum Laude* de la Universidad de los Andes, con opciones (*minor*) en Educación y en Estudios Críticos. Especialista en Derecho Comercial, magíster en Derecho Privado y magíster en Educación de la Universidad de los Andes. Doctorando en Derecho Constitucional. Asesor del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (Icfes) en las pruebas de Saber Pro de derecho y competencias ciudadanas. Consultor nacional e internacional en temas de diseño curricular, especialmente en el área jurídica. Ha ocupado diferentes cargos directivos en instituciones de educación superior y entidades públicas en Colombia. Ha recibido reconocimientos académicos nacionales e internacionales por parte de instituciones públicas y privadas. Es el director de los programas de especialización y maestría de la Escuela de Educación de la Universidad Sergio Arboleda, donde se desempeña como docente de Diseño Curricular. En pregrado lidera cursos de sucesiones (Escuela de Derecho), didáctica (licenciaturas), entre otros. Miembro activo del Grupo de Investigación Educativa de la Universidad Sergio Arboleda (Invedusa). Actual decano de la Escuela de Educación de la misma institución. Correos electrónicos: juan.perilla@usa.edu.co; js.perilla117@gmail.com

ser complementado por múltiples fuentes a través de interpretaciones auténticas. Esta concepción se contrapone a la iusteoría formalista propia de la Constitución Nacional de 1886, según la cual el derecho es un armazón de normas perfecto, que al ser realizado por el legislador tradicional exige interpretaciones auténticas de los operadores jurídicos.

El cambio iusteórico dado por la nueva Constitución, conlleva en sí mismo la necesidad de evaluar los enfoques educativos de las facultades de derecho para establecer aquel que debe guiar los procesos académicos de forma permanente. Tal enfoque educativo debe responder a tres objetivos antiformalistas, a saber: primero, comprender y apropiarse que el derecho tiene una naturaleza abierta, es decir, tiene lagunas jurídicas que no pueden ser subsanadas en todos los casos por el legislador tradicional; segundo, reconocer y aplicar en contextos específicos que el derecho puede ser complementado por múltiples fuentes según las demandas del conglomerado social; y tercero, desarrollar y consolidar las competencias necesarias para realizar interpretaciones auténticas, que en caso de alcanzar aceptación social podrán entenderse como derecho propiamente dicho.

En el presente capítulo se busca probar la hipótesis según la cual los enfoques educativos existentes son insuficientes para responder a los mandatos de los objetivos antes formulados. Por tal razón, se debe acudir a los procesos de eclecticismo reflexivo para analizar los diferentes enfoques educativos propuestos de manera crítica y determinar cuáles de ellos o de sus elementos pueden llegar a responder a las exigencias formuladas por los objetivos. Así se asegura la coherencia de los procesos de la educación jurídica, con la iusteoría propia del sistema jurídico actual; se materializa la alineación iusteórica en la educación jurídica.

Para probar la hipótesis y alcanzar los fines de investigación, se sigue aquí la siguiente estructura argumentativa: primero, se hace un estudio de las iusteorías en el ordenamiento jurídico colombiano, haciendo énfasis en el debate entre formalismo y antiformalismo. Segundo, se formularán los enfoques educativos que ha propuesto la doctrina educativa a propósito de los procesos de formación académica. En esta formulación, se identificarán los elementos que son coherentes y aquellos que no, con el antiformalismo imperante actualmente en Colombia. Finalmente, se formulará un enfoque

educativo ecléctico producto de la reflexión, como propuesta de alineación iusteórica en los procesos de enseñanza y aprendizaje del derecho que se gestan en las facultades de derecho.

I. Iusteorías en el ordenamiento jurídico colombiano

El ordenamiento jurídico es un conjunto de sistemas jurídicos en donde interactúan las normas de forma dinámica cuando se presenta un cambio constitucional (Bobbio, 2007). Así, cada vez que se profiere una nueva Constitución se establece un nuevo sistema jurídico y junto al sistema jurídico anterior se configura el ordenamiento jurídico. Este último permite que las normas del sistema precedente se trasladen al nuevo sistema, para generar estabilidad jurídica a lo largo del tiempo y que los operadores jurídicos estén en la posibilidad de interpretar las normas anteriores en función de la nueva norma constitucional (Benvenisti, 2008)². Cada sistema jurídico está compuesto a su vez por regímenes jurídicos, los cuales son conjuntos de normas que tratan sobre un mismo tema (v. gr. derecho civil, derecho laboral, derecho penal).

En el marco de esta dinámica, la norma superior de cada sistema lleva consigo un sello característico que fija la forma de entender e interpretar las normas del sistema jurídico (Perilla, 2013, 2015a). Por lo mismo, el sello constitucional determina lineamientos de actuación de los operadores jurídicos con las normas, pues para su aplicación se requiere interpretar desde y para situaciones concretas. Este sello es denominado por López (2004) como iusteoría y definido después como “aquellos enfoques jurídicos que están llamados a permear de manera dúctil el sistema jurídico de acuerdo con las características del contexto del cual provienen” (Perilla, 2013, p. 4). Así, cuando se establece la Constitución todo el sistema debe estar permeado por lo que la misma señala, incluyendo la propia iusteoría (Cely, 2012; Perilla, 2015c).

² Considerando que el presente trabajo gira en torno al sistema jurídico colombiano se hace referencia a una Constitución (Azüero, 2009). Sin embargo, existen sistemas jurídicos en los que la norma superior no se refiere a temas estrictamente constitucionales, caso en el que se deberá analizar la situación concreta y determinar el tipo de norma superior a la cual alude (Bargiacchi y Sinagra, 2009).

De la definición de iusteoría se deben resaltar dos elementos fundamentales: la vocación para permear el sistema jurídico en conjunto y la ductilidad del enfoque particular. Haciendo uso de figuras literarias, la iusteoría tiene entonces un comportamiento similar al del agua, así: cuando ella cae sobre un objeto permeable, impregna todos los elementos posibles sin distingo alguno. De esta forma se debe comportar la iusteoría, empapando todas las normas del sistema jurídico y lo que las mismas conllevan, incluyendo los ejercicios hermenéuticos que se dan sobre ellas. Se concluye así que cada Constitución tiene una manera de entender e interpretar el derecho, la cual debe determinar formas de aplicación de los diferentes regímenes jurídicos de modo permanente (Bonilla, 2009).

La forma de interacción de los operadores jurídicos con las normas, puede llegar a consolidar una aceptación común por parte del conglomerado social o una parte de él. Estas aceptaciones pueden hacer que la comunidad en general esté convencida de uno u otro enfoque jurídico para casos particulares, momento en el cual se consolida la cultura jurídica de cada sistema que determina en última instancia la materialización del derecho en la práctica (García, 2008). Aunque existen sectores que afirman la no existencia de culturas jurídicas por sistema, no se puede desconocer esta porque “el que niega la existencia de teoría del derecho en una cultura jurídica, tan solo afirma que él, en realidad, no es consciente de la misma” (López, 2004, p. 51).

Considerando que la consolidación de la cultura jurídica es un proceso de aceptación social, existe el riesgo de que la norma superior responda a una cultura jurídica distinta a la que está presente en la sociedad. Son riesgos potenciales en situaciones en las cuales las normas superiores se encuentran desactualizadas o no responden al contexto en el que están siendo aplicadas. Así por ejemplo, en casos de Constituciones antiguas de naturaleza cerrada será difícil que las mismas puedan responder de forma automática a las nuevas exigencias que la sociedad plantea. Para que las Constituciones respondan a contextos sociales diferentes a los cuales fueron diseñadas, se podrá acudir a cualquiera de las siguientes posibilidades que se formulan a manera de ejemplo:

1. Cambiar la norma superior para que la nueva recoja las necesidades de la sociedad y resuelva las mismas. Sin embargo, es una solución drástica que puede carecer de vocación de permanencia en el futuro al responder únicamente a un momento histórico que tarde o temprano llegará a pasar. Además, se trata de un proceso complejo a veces no contemplado como posible en los sistemas jurídicos o que implica un desgaste administrativo muy alto.
2. Formular normas superiores que contengan acuerdos sociales mínimos, que están llamados a ser complementados por otras normas inferiores en ejercicios de interacción dinámica. Así, la norma superior no consiste en un documento extensamente amplio, sino en un articulado de lo absolutamente necesario. Se trata de la dinámica de regulación y reglamentación, mientras que la norma superior se encarga de diseñar disposiciones marco que se consideran reguladoras, las inferiores las complementarán en detalle a través de un ejercicio reglamentario.
3. Constituir intérpretes por excelencia de la norma superior, que en algunos sistemas jurídicos son considerados tribunales constitucionales. Un ejemplo es la Corte Constitucional de Colombia, pues la Carta Magna le confió a ella en su artículo 241 la guarda de la integridad y supremacía de la Constitución. Se configura con esto la teoría de la doctrina constitucional, según la cual los pronunciamientos judiciales de la Corte son la Constitución misma (López, 2006). La ventaja de estas instituciones jurídicas radica en el hecho de que no se requiere hacer un cambio drástico en el sistema para responder a las necesidades sociales, puesto que a través del análisis de casos concretos ciertos operadores jurídicos como los jueces pueden darle vida en la práctica a la norma superior.

Algunos sectores de la doctrina jurídica cuestionan este tipo de iniciativas por considerar que existe un grado de inseguridad jurídica alto, pues la literalidad de la Constitución se ve en riesgo al ser naturalmente interpretable. Sobre lo mismo se debe reconocer que los intérpretes constitucionales no tienen la potestad para cambiar la ley, sino para darle utilidad práctica al texto escrito en situacio-

nes específicas y reales que así lo exigen. La Corte Constitucional colombiana, por ejemplo, no puede cambiar la norma superior, pues su función es determinar cuál es el alcance del texto en situaciones particulares.

Sobre este aspecto Lasalle (1931) sugiere que este tipo de herramientas permite que la Constitución sea un documento vivo y no meramente de papel, para que lo escrito sea coherente con lo que hacen los operadores jurídicos en la práctica. En Colombia, la Constitución Política de 1991 cuenta con vida gracias a que –en gran parte– la Corte Constitucional y los jueces constitucionales en general, tienen la facultad de asegurar que la Constitución no se separe de la realidad social, para que así tenga vida en el futuro de manera sólida y fundamentada.

En el ordenamiento jurídico colombiano se ha presentado el fenómeno según el cual la Constitución deja de responder a las exigencias sociales, por lo que se constituye en un documento de papel sin relevancia práctica. La Constitución Nacional de 1886 se adscribió a un Estado liberal de derecho, en el cual se privilegiaba el derecho de propiedad y sus conexos sobre cualquier otro; primaba el interés particular sobre el general. Aunque se dieron procesos de regeneración, en los que se protegió en mayor medida el alcance social, fueron intentos limitados (Barreto, 2011). Frente a esta situación una gran proporción de la sociedad se mostró inconforme y se empezó a desconocer el texto constitucional, iniciando un proceso tendiente a que el Estado fuese considerado fallido.

Siguiendo a Moncada (2007) el Estado colombiano de 1886 llega al fracaso debido a que los tres elementos del mismo se delimitan hasta el punto de que la estructura es inmanejable: la población se siente inconforme y no tiene completa garantía de todos sus derechos; el territorio no está plenamente controlado, pues hay fenómenos como el narcotráfico y poderes al margen de la ley que controlan con mayor énfasis que el Estado; y, relacionado con el anterior, el uso de la fuerza deja de ser exclusiva del aparato estatal y recae en grupos armados ilegales, auspiciados por redes de narcotráfico. Siendo así, los preceptos constitucionales no estaban llamados

a tener relación con lo que sucedía en el conglomerado social, acudiendo a un proceso marcado por las tres posibilidades que ya se mencionaron.

Para asegurar el vínculo entre la norma superior y la realidad colombiana, se acude en primer lugar a un proceso de reforma constitucional absoluto; se cambió la Constitución de 1886 por completo. No se trató de un proceso pacífico, pues lograrlo exigió diferentes intentos y movimientos sociales de casi una década (Lemaitre, 2009). Como consecuencia del proceso se creó la Constitución de 1991, catalogada como política por ser parte de acuerdos sociales de grupos diversos y con intereses disímiles. Esta Constitución adopta la necesidad de incluir normas solamente reglamentarias y erige el intérprete máximo de la Carta Magna. Se trata de un trabajo cuyo principal objetivo es que la Constitución sea viva, para aproximarse a un proceso de alineación iusteórica.

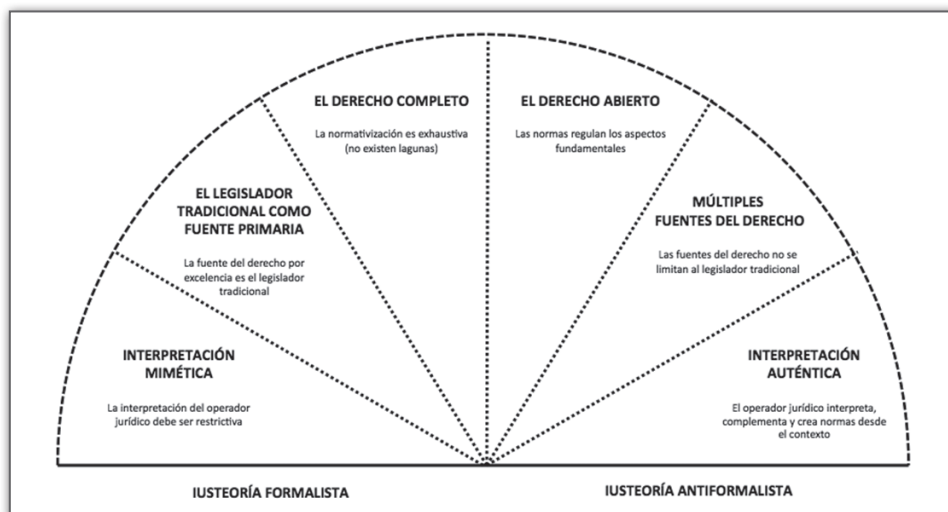
Como parte de este proceso se afianzó la cultura jurídica del ordenamiento colombiano. Esta consolidación de la cultura jurídica se ha dado entre las iusteorías del formalismo y del antiformalismo (López, 2004; Perilla, 2013, 2015b). Se trata de un debate antiguo, que se viene presentando de forma reiterada a través de la historia en diferentes Estados, ordenamientos y sistemas; “la historia no es nueva: formalismo y antiformalismo son las posiciones extremas y siempre recurrentes entre las que oscila el péndulo del derecho” (Bobbio, 1995, p. 12).

Este debate teórico entre el formalismo y el antiformalismo puede ser medido en cada uno de los regímenes jurídicos mediante el proceso de alineación iusteórica. Dicho proceso encuentra su justificación al analizar que

[...] limitarse a identificar iusteorías, trasplantes y mutaciones de estas para solamente concluir cómo está estructurado el derecho no genera un impacto trascendental en las dinámicas cambiantes de cada sistema jurídico [...] deben evaluarse los diferentes regímenes que hacen parte de tal sistema y generar propuestas prácticas que aseguren alineación entre el enfoque jurídico y las normas existentes (Perilla, 2013, p. 11).

Siguiendo esta propuesta doctrinaria, es posible hacer una diagramación del formalismo y el antiformalismo así:

Figura 1. Método para asegurar alineaciones iusteóricas



Fuente: elaboración propia con base en Perilla (2013, 2015a).

El formalismo en el ordenamiento jurídico colombiano fue establecido en la Constitución Nacional de 1886, pues se entendía que el derecho era un entramado de normas con aspiraciones de perfección (Barreto, 2011), asegurado por la labor del legislador tradicional en la consolidación del sistema jurídico (Hurtado, 2006; Lemaitre, 2009). Siendo así, el formalismo exige un ejercicio de interpretación mimética, que “considera que el operador jurídico no está llamado a hacer aportaciones interesantes al proceso hermenéutico del derecho, razón por la cual está forzado a repetir” (Perilla, 2015a, p. 5).

Este tipo de interpretación se adscribe a escuelas jurídicas clásicas como el iusnaturalismo y el iuspositivismo, pues la primera entiende que el derecho es la materialización de algo preestablecido por la naturaleza y sobre el mismo no procede mayor debate (Massini-Correas, 1996), mientras que la segunda da un alto nivel de prevalencia a la ley por estar consolidada como norma (Dorado, 2004). Además, en el marco de estas escuelas se emplean métodos de interpretación propios de la exégesis, el historicismo, el sentido

teleológico, entre otros que justifican como importante la labor del legislador tradicional³.

Por su parte, el antiformalismo se establece a partir de la Constitución Política de 1991, entendiendo que el derecho tiene una naturaleza abierta y por tal razón puede ser complementado por múltiples fuentes (Alexy, 1994; Dworkin, 2002; López, 2004). Dada la naturaleza jurídica abierta, los operadores jurídicos se pueden catalogar como fuentes del derecho a través de interpretaciones auténticas;

[...] la interpretación auténtica permite que el operador jurídico aplique métodos o elementos de estos dependiendo del contexto social al cual se dirija el derecho. Así, el operador jurídico puede optar autónomamente por combinar de manera armónica los métodos hermenéuticos [...] para afrontar la situación particular objeto de análisis (Perilla, 2015a, p. 6)⁴.

Debe advertirse que, para que la interpretación auténtica se consolide como una fuente del derecho, no basta con formularla desde una perspectiva meramente personal sino que es necesario alcanzar aceptación social sobre ella. Si un operador jurídico formula una solución jurídica a un caso particular, pero la misma no está en la capacidad de persuadir a los demás operadores jurídicos del contexto, esta será catalogada como de incorrecta y no podrá ser vinculada al sistema piramidal de las fuentes del derecho⁵. De esta forma, en la labor del operador jurídico deben confluir en un mismo

³ Al respecto se recomienda consultar Gény (1902, 1914), Nieto (1971), Gadamer (1984), Prieto (1987), Hart (1992), Martínez y Fernández (1994) y Larenz (2001).

⁴ La referencia a métodos hermenéuticos puede responder a la interpretación exegética (Vernengo, 1977), sistemática (Piccato, 2006), histórica (Savigny, 1979) y teleológica (Castillo y Luján, 2006).

⁵ Para ilustrar de manera didáctica la propuesta se puede analizar el caso en el cual un abogado tenga que convencer al juez sobre su posición en el proceso que adelante. Puede que el abogado interprete las normas jurídicas frente a los sucesos del caso de forma auténtica, es decir, vinculando sistemáticamente métodos como la exégesis, el historicismo, entre otros. Sin embargo, si el operador jurídico no está en la capacidad de persuadir al juez, difícilmente el mismo accederá a sus pretensiones. De este modo, su interpretación no será aceptada y, en consecuencia, no formará parte del derecho al no ser integrada a través de la sentencia que se profiera. Siendo así, la interpretación auténtica requiere de aceptación por el contexto, pues de lo contrario no será fácil que pueda ser catalogada como parte de la pirámide de fuentes jurídicas.

ejercicio habilidades, actitudes y conocimientos, de tal suerte que lleguen a tener la vocación de ser incluidos como derecho a través de la aceptación social.

En atención a lo anterior, los regímenes del sistema jurídico colombiano actual deberían aplicarse desde una iusteoría antiformalista, formulando un reto para los operadores jurídicos en su formación e interacción con las normas jurídicas. Un espacio propicio para responder a este reto antiformalista se encuentra en las facultades de derecho, pues es allí donde un alto porcentaje de los operadores jurídicos puede desarrollar las habilidades, actitudes y conocimientos coherentes con el enfoque iusteórico actual. Se trata de un cambio en el contexto jurídico que tiene una incidencia directa en la sociedad, por lo cual los procesos de enseñanza y aprendizaje del derecho deben responder a estas exigencias particulares, a saber:

Los cambios en la educación y las demandas provenientes del nuevo contexto social local, nacional, regional y mundial, proponen un nuevo escenario de reflexión y acción respecto a la educación misma, la pedagogía, la escuela, el docente, los estudiantes y los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estos cambios han puesto en crisis modelos educativos y pedagógicos prevalecientes en el ejercicio de la docencia; así mismo, sugieren crear nuevos discursos y prácticas orientadas a analizar el papel social, político y ético de la educación, como una manera de aportar al desarrollo social y humano así como a mejorar las condiciones de vida de las personas (Castro, 2014, p. 13).

En este sentido, la educación jurídica debe evaluarse desde una perspectiva antiformalista para determinar cómo alcanzar alineación iusteórica. Dada la naturaleza dúctil de las iusteorías en el sistema jurídico, la alineación iusteórica de la educación jurídica debería darse sobre todos los elementos propios del diseño curricular. No obstante, en el presente documento solamente se procederá a analizar desde el antiformalismo el enfoque educativo para la educación jurídica como uno de los elementos relevantes para el diseño curricular. Así, se evaluarán los enfoques educativos principales desde el antiformalismo para establecer cuál de ellos es el más apropiado para las exigencias del sistema jurídico actual.

II. Enfoques educativos susceptibles de alineación iusteórica

Las facultades de derecho en Colombia ocupan un rol importante dentro de la educación universitaria, puesto que existe un alto número de instituciones que ofrecen esta carrera profesional. En el ejercicio de diseño curricular, las facultades de derecho se adscriben a diferentes enfoques educativos, muchos de los cuales resultan ser producto de procesos de poca reflexión y autoevaluación; en ocasiones los programas existen sin un estudio consciente de las necesidades y expectativas de la sociedad, respecto de la profesión jurídica.

Siguiendo a Stenhouse, Torres (2010) cuestiona estas prácticas educativas al señalar que “una propuesta curricular debe ser fruto de un proceso de investigación, es decir no puede considerarse como algo impuesto o sin un debido fundamento” (p. 14)⁶. Así, las facultades de derecho deberían propender por realizar un diseño curricular que atienda a las necesidades y expectativas del contexto, desde la iusteoría imperante en cada uno de los sistemas jurídicos. Si la iusteoría está llamada a permear de forma dúctil los contextos de aplicación del derecho, las facultades deberían asegurar que los estudiantes sean competentes para abordar los retos que tal dinámica les presenta.

En este sentido, según el sistema jurídico colombiano actual, las facultades de derecho deberían adherirse a una iusteoría antiformalista de la educación. La posible alineación iusteórica se debería dar desde la formulación de los objetivos educativos, los cuales deben asegurar que los estudiantes puedan:

1. Comprender –y apropiar– que el derecho tiene una naturaleza abierta, es decir, tiene lagunas jurídicas que no pueden ser subsanadas en todos los casos por el legislador tradicional.
2. Reconocer –y aplicar en contextos específicos– que el derecho puede ser complementado por múltiples fuentes según las demandas sociales.

⁶ Sobre el particular, Cadena, Herrera y Martínez (2014) plantean la necesidad de revisar los procesos de diseño curricular desde casos de programas puntuales.

3. Desarrollar y consolidar las competencias necesarias para realizar interpretaciones auténticas, que en caso de alcanzar aceptación social podrán entenderse como derecho propiamente dicho.

Para asegurar el cumplimiento de esta aspiración iusteórica materializada en objetivos educativos, todo el currículo debe confluir de forma sistemática en tal aspiración. No se debe tratar de un diseño meramente formal que esté condensado en los proyectos educativos del programa (PEP) o en los *syllabus* de cada una de las asignaturas. El currículo debe entenderse como un conjunto dinámico, que interactúa a través de múltiples elementos para garantizar la consecución de los fines planteados. En este sentido se refieren las normas reguladoras y reglamentarias de la educación en Colombia, a saber:

En Colombia, luego de la Ley 115 de 1994, en educación, ya no es posible hablar de unas actividades que son curriculares y de otras que son extracurriculares. Todo, absolutamente todo, en la escuela educa: lo explícito, lo prescrito, lo nulo, lo oculto, entre otros aspectos (...) en este sentido y en el marco de dicha nueva comprensión de la educación como un proceso de formación integral que es continua, permanente e intencionada, todo lo que se haga o se deje de hacer en las instituciones educativas contribuye y obstaculiza dicho proceso de formación pues ya se ha superado la noción de educación igual instrucción (Martínez, 2014, p. 39).

Esto significa que los procesos de diseño curricular se deben analizar de forma integral, sin limitar la concepción de currículo a los diseños formales y que muchas veces olvidan los docentes al momento de desarrollar sus clases;

[...] el problema del currículum más sencillo y directamente formulado, es el de relacionar ideas con realidades, es ligar el currículum concebido o en el papel con el currículum en clase, un currículo constituye una especificación que puede lograrse en la práctica (Stenhouse, 1985; citado en Torres, 2010, p. 14).

Con el ánimo de abordar el estudio de uno de los elementos propios del diseño curricular, en seguida se analiza el enfoque educativo como la ins-

piración del proceso pedagógico y curricular en conjunto, que está llamado a responder a los objetivos educativos de manera transversal.

A. Enfoques educativos: alcance y clases

Según Posner (2005) el enfoque educativo es aquella impronta que busca justificar los elementos educativos y determinar cuáles son aplicables a cada escenario en particular. Este enfoque se establece a partir de los objetivos educativos propuestos para cada proceso, de tal suerte que se asegure alineación curricular entre lo que se quiere y la forma de alcanzarlo. Posner (2005) plantea cinco enfoques educativos principales, a saber: tradicional, conductista, estructura de las disciplinas, experiencial y constructivista. Cada uno de ellos tiene sus características propias y no puede ser tachado de incorrecto categóricamente; depende de cada contexto la pertinencia o no de cada uno de estos enfoques.

Considerando que para el caso de la educación jurídica la consolidación del enfoque exige alineación iusteórica en el currículo, a continuación se revisa cada uno de los enfoques educativos en mención desde una perspectiva crítica, para definir cuál de ellos o cuáles de sus elementos son coherentes con el antiformalismo.

- Enfoque tradicional: es uno de los más implementados en las facultades de derecho, pero al mismo tiempo uno de los que más se cuestiona. Para Hirsch (1988) este enfoque se empieza a fortalecer desde la necesidad social de preservar las tradiciones culturales a través de ejercicios narrativos entre generaciones. Nace de tradiciones orales, que buscan transmitir conocimientos para preservarlos (Cremin, 1975). La prevalencia de este enfoque reside en las limitaciones que podían existir en el contexto de cada momento histórico para documentar por escrito las prácticas y costumbres de conglomerados sociales específicos.

Se utilizan metodologías pedagógicas de transmisión de información, por ejemplo, la cátedra magistral y las tutorías académicas para despejar dudas y profundizar en los temas (Suárez y Rueda, 2014; Molina, 2012). Existen modelos pedagógicos en

los cuales el docente que lidera un proceso educativo particular se esfuerza por transmitir a los estudiantes la mayor cantidad de contenidos, siendo más primordial el criterio de cobertura que el de profundidad. Mientras el profesor desarrolla estas actividades, los estudiantes se esmeran por tomar la mayor cantidad de apuntes de manera más o menos idéntica, para luego repasar antes de un examen y estar en la capacidad de repetir de la forma más fidedigna posible (Freire, 2002).

Sobre el particular se señala que en estas prácticas “el maestro es el principal responsable del proceso, el alumno es pasivo y responde a los requerimientos del docente” (Suárez, 2008, p. 21). Suárez y Rueda (2014) sugieren la consolidación de un estilo directivo que se enmarca en la idea general de transmisión, en la cual Makarenko (2001) señala como valores y pilares fundamentales la disciplina y la severidad. Se presenta así una relación de subordinación entre docente y estudiante, en la cual el primero se ubica en una posición marcadamente superior respecto del segundo (Freire, 2002; Molina, 2012).

Estas prácticas educativas, inspiradas por el enfoque tradicional establecido en el currículo, pueden ser cuestionadas en el caso de la iusteoría del antiformalismo. Esto se justifica al estimar que el ejercicio de transmitir para repetir se encuadra en la interpretación mimética propia del formalismo (Perilla, 2013), ubicándose en contraposición directa a las exigencias del contexto jurídico planteado para el sistema colombiano actual. Siendo así, no se podría pensar en inscribir de forma exclusiva la educación jurídica al enfoque tradicional, pero tampoco eliminarlo por completo; se debería propender por determinar en qué momento puntual es importante que el docente acuda a la transmisión de contenidos y establecer límites muy fuertes, que permitan consolidar el antiformalismo de manera efectiva.

- Enfoque conductista: responde a la lógica de estímulo-respuesta que se probó inicialmente en animales, para que los mismos desarrollaran cierta conducta a cambio de una recompensa; una pa-

loma podría aprender a hacer ciertos movimientos deseados por el instructor, a cambio de comida como premio y electricidad como castigo. En tal sentido se afirma que “los experimentos de laboratorio con animales como las ratas o las palomas tienen relevancia para el estudio del aprendizaje humano” (Posner, 2005, p. 114). El enfoque continúa utilizándose para el adiestramiento de animales con resultados exitosos en su implementación.

Aunque parece una dinámica de extraña aplicación en las facultades de derecho, la misma se emplea y en muchas ocasiones el docente no tiene plena conciencia de esta. Existen premios y castigos según circunstancias particulares, algunos ejemplos son: el docente que a falta de motivación por parte de los estudiantes indica que la actividad tiene calificación que afecta la evaluación final; el maestro que al evidenciar falta de lectura o preparación de la clase hace pruebas de evaluación como *quizzes* o exámenes cortos a manera de advertencia. Así, los modelos conductistas “se basan en el paradigma de estímulo-respuesta-reforzamiento en el cual se considera que la conducta humana está bajo el control del medio ambiente externo” (Joyce y Weil, 1986, p. 313).

La idoneidad del enfoque para los objetivos de educación jurídica propuestos es debatible, pues ellos no se circunscriben a habilidades o técnicas de estímulo-respuesta. Por el contrario, se requiere un desarrollo de competencias que va más allá de la simple habilidad para que las mismas interactúen con actitudes y conocimientos. El enfoque conductista no resulta ser plenamente aplicable al caso de la formación de abogados, tal vez se requiere de su utilización limitada y siempre coherente con los objetivos educativos que se persigan.

- Enfoque estructura de las disciplinas: reconoce que el proceso educativo tiene dos opuestos que requieren de un equilibrio: si se privilegia la cobertura de conocimientos o contenidos, se sacrifica la profundidad; mientras que si se privilegia la profundidad se sacrifica la cobertura. Así, se propone que el proceso educativo debe asegurar un equilibrio según el cual se aborden los conocimientos

fundamentales a partir de los cuales los estudiantes deben estar en capacidad de derivar otros por su cuenta.

En el caso de las facultades de derecho este enfoque no goza de plena aplicación, pues en la mayoría de los casos se privilegia la cobertura más que la profundidad. Es común que los *syllabus* de las diferentes asignaturas contengan un alto número de contenidos, que al momento de abordarlos en las sesiones de clase no se llegan a detallar como se debería. Los estudiantes cuentan con un cúmulo de información variado pero sin pleno sentido de utilidad para aplicarlo en todas las ocasiones.

Para el antiformalismo propio del sistema jurídico colombiano actual, el enfoque de estructura de las disciplinas sería coherente con la característica según la cual el derecho tiene una naturaleza abierta. Esta apertura reconoce que no es posible conocer todas las normas jurídicas, sino aquellas fundamentales que permitan complementarlas con múltiples fuentes. Sin embargo, este enfoque no responde en estricto sentido a la necesidad de desarrollar competencias para generar interpretaciones auténticas.

- Enfoque experimental o experiencial: exige la consolidación del currículo desde la experiencia del estudiante, es decir, se debe facilitar que el estudiante aprenda desde contextos simulados o iguales a aquel en el cual se desempeñará fuera del proceso educativo (Dewey, 1938). Para estructurar este enfoque se reclama la promoción del desarrollo de la inteligencia, el despliegue de habilidades socialmente útiles y el crecimiento saludable de la experiencia individual (Dewey, 1938). El alumno debe aprender haciendo, pero sin necesidad de cuestionarse sobre la justificación en profundidad de lo que hace. Se entiende que se aprende a hacer a partir de la práctica, pero no en todos los casos se comprende por qué se actúa o no en determinada forma.

Para el caso de las facultades de derecho puede resultar de interés este proceso, en especial cuando se requiera aprender a relacionarse con otros y hacer ciertos elementos técnicos especializados como

demandas, memoriales, etc. No obstante, resulta insuficiente pues la labor del abogado de acuerdo con la iusteoría antiformalista no se puede limitar a un saber técnico; la formación profesional requiere profundidad en su comprensión y apropiación de los conocimientos.

Si la formación de abogados se limita al enfoque experiencial, se tratará de una iusteoría formalista según la cual el operador jurídico se debe circunscribir a saber hacer a través de interpretaciones mímicas. No se requiere el desarrollo de competencias de creación, sino de repetición en escenarios sociales que pueden adscribirse a educación técnica en sentido estricto. Siendo así, los elementos que se pueden apropiar de este enfoque son restringidos y requieren un ejercicio consciente para su implementación.

- Enfoque constructivista: rompe paradigmas arraigados en los imaginarios colectivos para admitir que los aprendizajes son consensos sociales, en los cuales todos los intervinientes en el proceso educativo pueden enseñar y aprender de los demás (Solé y Coll, 1993). Así, el docente no es quien enseña de forma exclusiva y los estudiantes no son los únicos que deben aprender, pues todos pueden aprender de manera coordinada de quienes comparten el mismo espacio educativo; el constructivismo concibe como posible que los profesores aprendan de los estudiantes y los estudiantes enseñen al docente y a sus compañeros.

Para lograr estas aspiraciones, el estudiante está llamado a asumir el protagonismo del proceso educativo y el docente ocupará el rol de facilitador (en ocasiones debe ser guía). El docente debe ayudar a que los estudiantes sean el centro del proceso educativo, aunque no se descarta la posibilidad de que intervenga para guiarlos cuando la interacción conduce a los objetivos específicos que se buscan.

En el marco de lo anterior, lo primero que se debe considerar cuando se aborda un enfoque constructivista, es que el estudiante cuenta con preconceptos valiosos que pueden y deben ser tenidos en cuenta al momento de generar aprendizajes. Se rompe la idea de educación bancaria según la cual el estudiante es un objeto vacío, que requiere

que alguien superior deposite en él conocimientos. Puede que en los preconceptos mencionados el estudiante tenga conocimientos mal estructurados, en ese caso el proceso educativo le debe permitir mejorarlos con el acompañamiento de quienes enseñan.

Una vez que se han tenido en cuenta los preconceptos del estudiante y él ha tenido la oportunidad de asumir el protagonismo, el proceso educativo debería generar aprendizajes significativos que tengan sentido de utilidad para la práctica. No basta con aprender conocimientos abstractos, ellos deberían contar con utilidad en la práctica profesional. Así, la formación y los aprendizajes se dan desde y para la realidad que debe enfrentar aquel que aprende.

Desde la perspectiva de la iusteoría antiformalista el enfoque constructivista tiene un alto grado de coherencia, pues al no considerar que los conceptos jurídicos deben transmitirse en su totalidad se está respetando la naturaleza abierta del derecho. Además, se empieza a aceptar que las interpretaciones no deben ser meramente miméticas, pues el legislador no es la única fuente del derecho por excelencia sino que todos los intervinientes están en la posibilidad de generar aprendizajes.

Se evidencia así que desde la clasificación de enfoques educativos de Posner (2005), ninguno de ellos responde en estricto sentido a las exigencias del antiformalismo. Por el contrario, cuentan con elementos valiosos para la iusteoría del sistema jurídico colombiano vigente, que pueden ser vinculados de forma armónica para construir un enfoque educativo propio para las facultades de derecho. Para este proceso se utiliza la propuesta de Posner (2005), consistente en el eclecticismo reflexivo que analizaremos a continuación.

III. Alineación iusteórica de enfoques educativos

Para asegurar alineación entre la iusteoría propia del sistema jurídico y los enfoques educativos aplicables a las facultades de derecho, se apropia a continuación la teoría del eclecticismo reflexivo. Siguiendo a Posner (2005) se trata de la construcción de un enfoque a través de la selección consciente

y crítica de elementos y propuestas teóricas diversas, para responder a un contexto particular. Este proceso requiere de un ejercicio crítico permanente, para evitar constituir un ejercicio de azar o suposiciones de lo que parece funcionar; “el tomar ideas de todos los expertos, sin realizar una crítica, conduce a un eclecticismo de ‘bote a la basura’, donde las prácticas basadas en hipótesis contradictorias o no válidas se integran en una ‘bolsa de trucos’” (Posner, 2005, p. 4).

Para hacer un proceso de eclecticismo reflexivo se deberán estudiar los enfoques educativos (o demás elementos educativos que se quieran vincular) y relacionarlos con los objetivos educativos formulados. Se asume que la formulación de objetivos tuvo en cuenta el contexto en el cual se espera desarrollarlos y no respondió meramente a suposiciones. Producto del análisis de los diferentes enfoques y sus elementos respecto de los objetivos educativos, se podrá determinar cómo se debe construir el enfoque educativo para el escenario en el cual se vaya a aplicar. En cualquier caso

[...] se debe considerar que es a partir de la comunicación pedagógica entre lo tradicional, lo discursivo, lo práctico y lo transformador, que se puede llegar a comprender e incluso, a proyectar el horizonte personal pedagógico al cual se encuentre cada uno adherido (Gutiérrez, 2014, p. 55).

En el caso de la educación jurídica, se propusieron objetivos alineados con la iusteoría del antiformalismo. Así, se plantea un enfoque educativo con elementos de los enfoques de estructura de las disciplinas, experiencial y constructivista. Para alcanzar los objetivos educativos, la comprensión y apropiación de la naturaleza abierta del derecho se materializa a través de los preceptos del enfoque de estructura de las disciplinas. Si el proceso educativo permite que el estudiante se enfoque en los conocimientos jurídicos fundamentales, se está permitiendo que entienda que en el marco de estos pueden existir múltiples desarrollos y vacíos que él mismo puede complementar. En consecuencia, las facultades de derecho deberían diseñar sus currículos –y en particular sus planes de estudio– teniendo en cuenta que no es absolutamente necesario que los estudiantes conozcan todos los detalles de las áreas jurídicas, sino que se deben presentar a estos aquellos saberes fundamentales para que tengan la posibilidad de derivar otros.

Se debe advertir que los conocimientos fundamentales no pueden limitarse a aquellos que Li y Shavelson (2003) denominan como declarativos o procedimentales, sino que deben interactuar de forma dinámica con los diferentes tipos de conocimiento haciendo mayor referencia a los esquemáticos y estratégicos. Los conocimientos esquemáticos aluden a la justificación de aquello que se aprende, de tal modo que responden a la pregunta acerca del por qué (Li y Shavelson, 2003). Por su parte, los conocimientos estratégicos responden a la pregunta del para qué, por lo cual se atribuye un sentido práctico a lo que forma parte del proceso educativo⁷.

Ahora bien, además de los elementos apropiados del enfoque de estructura de las disciplinas, como consecuencia del proceso de eclecticismo se deberían adoptar los preceptos experienciales consistentes en promover el desarrollo de la inteligencia, las habilidades socialmente útiles y el crecimiento saludable de la experiencia individual. Así, los estudiantes tendrían un marco general de conocimientos que relacionan de manera dinámica con habilidades y actitudes. Se asegura así la consolidación de competencias en contextos de formación jurídica, pues estarían interactuando permanentemente contenidos, habilidades y actitudes.

Por último, y directamente relacionado con la iusteoría antiformalista, la generación de interpretaciones auténticas que sean aceptadas socialmente, requiere del constructivismo. De este enfoque educativo deberían adoptarse los preceptos según los cuales el estudiante tiene preconceptos que deben ser considerados en los procesos educativos, al tiempo que se generan aprendizajes significativos que le aseguran utilidad para el desarrollo profesional. De los procesos constructivistas el estudiante deberá estar en la capacidad de construir conocimientos con sus pares y el docente a manera de facilitador, para generar aceptaciones sociales y creaciones jurídicas relevantes para cada contexto (Molina, 2012).

De esta forma, se fortalece un enfoque educativo ecléctico producto de la reflexión y que, en el marco de objetivos educativos antiformalistas, podría aplicarse en las facultades de derecho. Así, el currículo debe

⁷ Al respecto de este tema se puede considerar que “El docente no puede recurrir solo a prácticas evaluativas de recordación, sino [a] la necesidad de que el estudiante se apropie y relacione el propio conocimiento” (Molina, 2014, p. 6).

estructurarse a través de los conocimientos fundamentales para que los estudiantes tengan la posibilidad de desarrollar en el marco de los mismos habilidades y actitudes socialmente útiles para contextos específicos. Estos contextos específicos requieren de la consideración de los preconceptos, la generación de aprendizajes significativos y el sentido de utilidad de aquello que se aprende, para garantizar la construcción y aceptación social de interpretaciones auténticas que contribuyan a complementar la naturaleza abierta del derecho a través de múltiples fuentes.

IV. Conclusiones

Los ordenamientos jurídicos contienen en sí mismos una cultura jurídica que se constituye con el paso del tiempo y los cambios iusteóricos que se presentan al interior de los mismos. En el caso particular del ordenamiento jurídico colombiano, la cultura jurídica se ha configurado a través de los cambios de los sistemas jurídicos y las iusteorías que plantean como propias las normas fundamentales. Las dos últimas Constituciones colombianas se han ubicado en iusteorías opuestas: mientras que la Constitución Nacional de 1886 era marcadamente formalista, la Constitución Política de 1991 es antiformalista.

El antiformalismo como iusteoría entiende que el derecho tiene una naturaleza abierta, pues tiene lagunas que requieren ser subsanadas por múltiples fuentes. Se resta entonces protagonismo al legislador tradicional como fuente máxima del derecho, para dar paso a otras formas y fuentes de creación del derecho. Como parte de estas múltiples fuentes, los operadores jurídicos en general cuentan con la posibilidad de hacer creaciones valiosas mediante interpretaciones auténticas, que en caso de contar con aceptación del conglomerado social competente podrán llegar a erigirse como derecho.

Los preceptos del antiformalismo exigen que las facultades de derecho cuenten con alineación iusteórica entre lo que exige cada sistema jurídico y la forma de enseñar y aprender derecho. Para esto, se formulan tres objetivos para la educación jurídica, a saber: primero, comprender –y apropiarse– que el derecho tiene una naturaleza abierta, es decir, tiene lagunas jurídicas que no pueden ser subsanadas en todos los casos por el legislador tradicional; segundo, reconocer –y aplicar– en contextos específicos que el derecho

puede ser complementado por múltiples fuentes según las necesidades y exigencias del conglomerado social; y tercero, desarrollar y consolidar las competencias necesarias para realizar interpretaciones auténticas, que en caso de alcanzar aceptación social podrán ser entendidas como derecho propiamente dicho.

Para cumplir estos objetivos educativos se debe estructurar un enfoque coherente para adelantar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Tal coherencia la asegura la alineación iusteórica materializada en procesos de eclecticismo reflexivo. Este eclecticismo analiza los enfoques educativos tradicionales, conductistas, experienciales, de estructura de las disciplinas y constructivistas, para extraer de ellos los elementos pertinentes para alcanzar los fines. Se trata de un proceso marcado por la evaluación crítica de los postulados y la apropiación consciente para contextos específicos.

Se formula así un enfoque educativo según el cual los currículos de las facultades de derecho deben estructurarse a través de los conocimientos fundamentales que generen un marco, en medio del cual sea posible relacionar contenidos, habilidades y actitudes para afianzar competencias. Este proceso debe propender por promover el desarrollo de la inteligencia, las habilidades socialmente útiles y el crecimiento saludable de la experiencia individual. Estos preceptos de estructura de las disciplinas y de enfoque experiencial, deben complementarse con los preceptos del constructivismo según el cual se requiere considerar los preconceptos de los estudiantes, generar aprendizajes significativos y darle sentido de utilidad al proceso educativo.

En el marco de estos lineamientos se requiere que el estudiante tenga la posibilidad de construir conocimientos junto a sus pares y con el acompañamiento de un docente, contribuyendo a realizar interpretaciones auténticas que reconozcan que existen múltiples fuentes que están llamadas a complementar la naturaleza abierta del derecho. De esta forma, se plantea una posibilidad para asegurar alineación iusteórica entre el formalismo propio del sistema jurídico colombiano actual con los procesos que se gestan en el conglomerado de las facultades de derecho del país.

Referencias

- Alexy, R. (1994). *El concepto y la validez del derecho*. Barcelona: Gedisa.
- Azuero, A. (2009). Redes de diálogo judicial transnacional: una aproximación empírica al caso de la Corte Constitucional. *Revista de Derecho Público Universidad de los Andes*, 22, 3-23.
- Bargiacchi, P. y Sinagra, A. (2009). *Lezioni di diritto internazionale pubblico*. Milán: Giuffrè.
- Barreto, A. (2011). *Venturas y desventuras de la Regeneración. Apuntes de historia jurídica sobre el proyecto político de 1886 y sus transformaciones y rupturas en el siglo XX*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Benvenisti, E. (2008). Reclaiming democracy: the strategic uses of foreign and international law by national courts. *American Journal of International Law*, 102, 241-275.
- Bobbio, N. (1995). *El problema del positivismo jurídico*. México: Distribuciones Fontamara.
- Bobbio, N. (2007). *Teoría general del derecho*. Bogotá: Temis.
- Bonilla, D. E. (2009). *Teoría del derecho y trasplantes jurídicos*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Buenhombre, C. H. y Garavito, E. N. (2014). La evaluación de la comprensión lectora y las TIC. En: C. C. Suárez (comp.). *Cuadernos de la Maestría en Docencia e Investigación Universitaria Tomo I Artículos de Grado 2013* (pp. 75-89). Bogotá: Universidad Sergio Arboleda.
- Cadena, P., Herrera, L. y Martínez, A. (2014). Formación investigativa en los programas tecnológicos de la Fuerza Aérea Colombiana. En: C. C. Suárez (Comp.). *Cuadernos de la Maestría en Docencia e Investigación Universitaria Tomo I Artículos de Grado 2013* (pp. 91-112). Bogotá: Universidad Sergio Arboleda.
- Castillo, J. L. y Luján, M. (2006). *Razonamiento judicial: interpretación, argumentación y motivación de las resoluciones judiciales*. Lima: Ara Editores.

- Castro, Y. (2014). Documento de fundamentación sobre pedagogías críticas y resistencia. En: C. C. Suárez (Comp.). *Cuadernos de la Maestría en Docencia e Investigación Universitaria Tomo I Artículos de Grado 2013* (pp. 13-38). Bogotá: Universidad Sergio Arboleda.
- Cely, L. A. (2012). El carácter especulativo de la iusteoría periférica. *Revista Prolegómenos. Derechos y Valores*, 17(34), pp. 33-41.
- Cremin, L. A. (1975). Curriculum-making in the United States. *Curriculum theorizing: the reconceptualists*. Berkeley, CA: McCutchan.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Nueva York: Macmillan.
- Dorado, J. (2004). *Iusnaturalismo y positivismo jurídico: una revisión de los argumentos en defensa del iuspositivismo*. Madrid: Universidad Carlos III de Madrid.
- Dworkin, R. (2002). *Los derechos en serio*. Madrid: Ariel.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido* (5ª ed.). México: Siglo Veintiuno Editores.
- Gadamer, H. (1984). *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Sígueme.
- García, L. (2008). El “nuevo” derecho en Colombia: ¿entelequia innecesaria o novedad pertinente? *Revista de Derecho*, 29, 289-330.
- Gény, F. (1902). *Método de interpretación y fuentes en derecho privado positivo*. Madrid: Hijos de Reus Editores.
- Gény, F. (1914). *Science et technique en droit privé positif: nouvelle contribution à la critique de la méthode juridique*. París: Librairie du Recueil Sirey.
- Gutiérrez, E. O. (2014). El silencio del maestro. En: C. C. Suárez (Comp.). *Cuadernos de la Maestría en Docencia e Investigación Universitaria Tomo I Artículos de Grado 2013* (pp. 53-71). Bogotá: Universidad Sergio Arboleda.
- Hart, H. L. A. (1992). *El concepto del derecho*. Buenos Aires: Abeledo Perrot.

- Hirsch, E. D. (1988). *Cultural literacy: what every american needs to know*. Nueva York: Vintage Books.
- Hurtado, M. (2006). Proceso de reforma constitucional y resolución de conflictos en Colombia: el Frente Nacional de 1957 y la Constituyente de 1991. *Revista de Estudios Sociales*, 27, 97-104.
- Joyce, B. y Weil, M. (1986). *Models of teaching* (3ª ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Larenz, K. (2001). *Metodología de la ciencia del derecho*. Barcelona: Ariel.
- Lasalle, F. (1931). ¿Qué es una Constitución? Madrid: Cenit S. A.
- Lemaitre, J. (2009). *El derecho como conjuro: fetichismo legal, violencia y movimientos sociales*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores y Universidad de los Andes.
- Li, M. y Shavelson, R. J. (2003). *Validating the links between knowledge and test items from a protocol analysis*. Paper presented at the AERA Annual Meeting, Chicago, IL.
- López, D. E. (2004). *Teoría impura del derecho: la transformación de la cultura jurídica latinoamericana*. Bogotá: Legis.
- López, D. E. (2006). *El derecho de los jueces: obligatoriedad del precedente constitucional, análisis de sentencias y líneas jurisprudenciales y teoría del derecho judicial*. Bogotá: Legis Editores.
- Makarenko, A. (2001). *Poema Pedagógico* (3ª ed.). Madrid: Akal.
- Martínez, J. G. (2014). El currículo oculto y sus implicaciones en la formación moral y ciudadana de los estudiantes. En: C. C. Suárez (Comp.). *Cuadernos de la Maestría en Docencia e Investigación Universitaria Tomo I Artículos de Grado 2013* (pp. 39-51). Bogotá: Universidad Sergio Arboleda.
- Martínez, L. y Fernández, J. (1994). *Curso de teoría del derecho y metodología jurídica*. Barcelona: Ariel.

- Massini-Correas, C. I. (1996). *El iusnaturalismo actual*. Buenos Aires: Abeledo Perrot.
- Molina, I. (2012). Estado del arte sobre tutorías. *Revista Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 12 (22), 167-176.
- Molina, I. A. (2014). La evaluación como estrategia de aprendizaje. En: C. C. Suárez (Comp.). *Cuadernos de la Maestría en Docencia e Investigación Universitaria Tomo I Artículos de Grado 2013* (pp. 3-12). Bogotá: Universidad Sergio Arboleda.
- Moncada, P. (2007). *Los Estados fallidos o fracasados: un debate inconcluso y sospechoso*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores y Universidad de los Andes.
- Nieto, A. L. E. (1971). *La interpretación de las normas jurídicas*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Perilla, J. S. (2013). Alineación iusteórica desde las licencias *creative commons*. *Revista de Derecho Privado*, 50, 4-29. doi: 10.15425/redepriv.50.2013.02
- Perilla, J. S. (2015a). Alineación iusteórica de las fuentes del derecho comercial. *Revista de Derecho Privado*, 53, 4-24. doi: 10.15425/redepriv.53.2015.03
- Perilla, J. S. (2015b). Construcción antiformalista del consumidor medio. *Revista de Derecho Privado*, 54, 4-22. doi: 10.15425/redepriv.54.2015.01
- Perilla, J. S. (2015c). Contrato solemne para parejas del mismo sexo en Colombia. *Revista de Derecho Público*, 35, 4-22. doi: 10.15425/redepub.35.2015.04
- Piccato, A. (2006). *Teoría del derecho*. México: Iure Editores.
- Posner, R. (2005). *Análisis del currículo*. México: McGraw-Hill.
- Prieto, L. (1987). *Ideología e interpretación jurídica*. Madrid: Tecnos.
- Savigny, F. (1979). *Metodología jurídica*. Buenos Aires: Ediciones Depalma.

- Solé, I. y Coll, C. (1993). Los profesores y la concepción constructivista. En: F. Coll et al, (comps.), *El constructivismo en el aula* (pp. 7-23). Barcelona: Graó.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Suárez, C. C. (Comp.). (2008). *Los estilos pedagógicos y su impacto en el aprendizaje de los alumnos (2001-2008)*. Bogotá: Fondo de Publicaciones de la Universidad Sergio Arboleda.
- Suárez, C. C. y Rueda, A. M. (2014). Los ritmos mentales, estilos pedagógicos y la capacidad creativa. En: C. C. Suárez (Comp.). *Cuadernos de la Maestría en Docencia e Investigación Universitaria Tomo I Artículos de Grado 2012* (pp. 3-14). Bogotá: Universidad Sergio Arboleda.
- Torres, G. (2010). Currículo y evaluación. *El Currículo*, 15.
- Vernengo, R. J. (1977). *La interpretación jurídica*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Teoría sociopolítica de Karl Popper

María Andrea Murgueitio Manrique¹

Introducción

Es oportuno referirse al pensamiento de Karl Popper en los tiempos que corren, cuando cada vez son más los ciudadanos desencantados con los sistemas políticos actuales en los que abundan el dogmatismo, el extremismo y el populismo. Popper es uno de los filósofos que, mayormente, han influido en el pensamiento occidental durante las últimas décadas; es un referente obligado para lograr comprender el ideario liberal y los fundamentos de la sociedad democrática.

Popper a diferencia de muchos otros filósofos coetáneos, no se dejó influir por las ideologías de moda. Aplicó iguales métodos para la búsqueda de la verdad en los campos científico, político, social e histórico. La gran beneficiada de este proceder fue la profesión de historiador, pues no solo denunció vehementemente la interpretación histórica con propósitos políticos, sino que también puso en evidencia la falta de rigor científico de algunas teorías históricas como fueron los casos del nacionalismo, el racismo y el marxismo.

Popper fue un crítico inclemente de todos aquellos que pretendieron convertir a la historia en una ciencia que permitiera predecir el futuro de

¹ Licenciada en Filosofía y Humanidades. Magíster y especialista en Docencia e Investigación Universitaria. Experiencia en educación para niños y adolescentes en áreas filosóficas y humanísticas. Trayectoria en procesos administrativos como acreditación de alta calidad y gestión de calidad. Correo electrónico: maria.murgueitio@usa.edu.co

la sociedad de modo que favoreciera a ciertos líderes, ideologías y pueblos. Nos muestra la ciencia desde una perspectiva espiritual que va mucho más allá de su practicidad y de su aporte puramente material. La ciencia es la realización y actualización del espíritu humano que siempre quiere más; sus búsquedas son cada vez más profundas, con el fin de poder explicar y comprender, así sea en una ínfima parte, la variedad de fenómenos y la extraordinaria complejidad de la sociedad.

Este texto pretende exponer la teoría sociopolítica de Popper mediante la caracterización de las ideas de sociedad, individuo y Estado; presenta lo que para este autor es la sociedad abierta, haciendo explícitos los valores y fundamentos de dicha sociedad. Con Popper se puede replantear la concepción de la política, de las instituciones, de la defensa a los débiles y de la inserción y aceptación de la pluralidad cultural. ¿Qué entiende Popper por sociedad abierta? ¿Cuáles son sus características fundamentales? Estas preguntas pueden abordarse teniendo en cuenta la relación que parece existir entre epistemología y política.

I. Relación entre la teoría epistemológica y la teoría política

La teoría política que plantea Popper guarda vínculo estrecho con su teoría epistemológica; al igual que esta, la teoría política se apoya en la formulación de soluciones tentativas para los problemas que se presentan en la realidad, ya que son estos los que determinan el objeto de la ciencia. Para él, el desarrollo de la ciencia se produce mediante “conjeturas y refutaciones”, es decir, mediante el planteamiento de hipótesis y el contraste de las mismas con la experiencia. “El hombre de ciencia, ya sea teórico o experimental, propone enunciados –o sistemas de enunciados– y los contrasta paso a paso” (Popper, 1962, p. 27).

Toda teoría que desea ser considerada científica debe ser susceptible de ser falsada y debe someterse a pruebas rigurosas que midan su consistencia. Esta posición es aplicada a su teoría política y social; siempre tendremos que vivir en una sociedad imperfecta, y ello es así fundamentalmente porque siempre existirán pugnas irreconciliables de valores, es decir, de principios morales que pueden estar en conflicto. No hay una sociedad sin conflictos, y de haberla, no tendría sentido tratar de reconstruirla. Con esta posición

Popper pretende mostrar la importancia que tienen los conflictos de valores y principios para la construcción de una sociedad abierta, que se preocupará no tanto de eliminarlos, sino de reducirlos (Burgos, 2004, p. 38).

Popper defiende la tesis de que la ciencia no busca verdades definitivas sino que acepta las teorías provisionalmente; así mismo considera que nunca se podrá dar razones suficientemente válidas para aceptar las teorías como verdades absolutas. En este sentido el filósofo austriaco pretende que la ciencia en vez de afanarse por verificar una teoría, debe dedicarse a su falsación, que es un proceso deductivo. Esto es, debe acercarse a la experiencia no para buscar ejemplos que reafirmen la teoría sino para encontrar ejemplos que refuten tal teoría; en este sentido podemos afirmar que muchos ejemplos (casos particulares) no valen para ratificar como definitiva una teoría, pero basta un solo ejemplo que la contradiga para que esta sea falsa.

[...] desde un punto de vista lógico dista mucho de ser obvio que estemos justificados a inferir enunciados universales partiendo de enunciados singulares, por elevado que sea su número; pues cualquier conclusión que saquemos de este modo corre siempre el riesgo de resultar un día falsa: así, cualquiera que sea el número de ejemplares de cisnes blancos que hayamos observado, no está justificada la conclusión de que todos los cisnes sean blancos (Popper, 1962, p. 27).

De este modo el grado de aproximación a la verdad objetiva depende del grado de contraste de los enunciados, es decir, de la capacidad para ser sometidos a la falsación, “yo mantengo que las teorías científicas no son nunca enteramente justificables o verificables, pero que son, no obstante, contrastables. Diré, por tanto, que la objetividad de los enunciados científicos descansa en el hecho de que pueden contrastarse intersubjetivamente” (Popper, 1962, p. 43). El método propuesto por Popper consiste entonces en un ejercicio lógico que establece, provisionalmente, enunciados de los cuales podemos sacar conclusiones basándonos en las relaciones que existen entre sí, con el fin de evaluar su temple. La forma de proceder de toda ciencia, sea empírica o humana, debe apoyarse en este método.

Popper considera que al igual que la vida natural, la ciencia es un proceso de solución de problemas, que no siempre son de corte teórico, sino que la mayoría es de orden práctico y ambos casos pueden estudiarse racionalmente, con procedimientos de carácter científico. Este planteamiento epistemológico vale también para las ciencias sociales. El autor estima que la sociedad debe organizarse de esta manera, es decir, es necesario identificar y solucionar sus problemas a partir de hipótesis originales, de naturaleza provisional, seguidas de su correspondiente crítica. Así pues, podemos notar que el ejercicio de la racionalidad empieza con el espíritu crítico, que a su vez es el fundamento del aumento del conocimiento (Burgos, 2004, p. 79).

De acuerdo con lo anterior, la epistemología como planteamiento teórico, tiene su aplicación en la realidad social y ejerce influencia en el orden ético y político. La práctica de la vida política queda sometida al proceso de ensayo y error y, al igual que las demás ciencias, se orienta a la formulación de hipótesis provisionales que mediante la discusión crítica permite la posterior corrección de las mismas.

La teoría de Popper rechaza que el desarrollo de la ciencia pueda darse a partir de la inducción; el error en este sentido es un error lógico que parte de construir enunciados científicos basándose en enunciados particulares; a diferencia de esta forma de considerar la ciencia, Popper plantea que el aumento del conocimiento científico consta de la construcción de hipótesis que posteriormente se discutirán de manera abierta y con espíritu crítico (contrastación) (Burgos, 2004, p. 111).

La contrastación como método científico no solo es aplicable en las ciencias naturales, sino también en las ciencias sociales; es válida para todos los campos del conocimiento, ya que no se pretende encontrar verdades absolutas, inabarcables para la razón humana, sino formular propuestas de solución tentativas encaminadas a la construcción gradual de una sociedad más abierta, en oposición a lo que hasta el momento han sido las sociedades cerradas.

La teoría política de Popper busca demostrar que en la historia del pensamiento humano se puede hallar el origen del totalitarismo, al cual culpa

de las dos guerras mundiales y de la radical crisis del pensamiento occidental. El autor aborda el problema armado de un firme optimismo respecto a la naturaleza humana, pues afirma que el pensamiento totalitario y la destrucción asociada a él nacen del empeño sincero de los hombres por mejorar su condición y la de sus semejantes, pero la buena voluntad descarrilada al ser guiada por filosofías utópicas y metodológicamente equivocadas, se nubla de ambición y de ansias de poder (Popper, 1957, p. 15).

Popper sugiere una interpretación de la historia del pensamiento político basada en la confrontación entre dos escuelas o visiones del mundo: a) una reaccionaria, que añora una comunidad cerrada y perfecta, heredera de la tribu. “El tribalismo –la asignación de una importancia suprema a la tribu, sin la cual el individuo no significa nada en absoluto– es un elemento que podemos encontrar en muchas de las formas de la teoría historicista” (Popper, 1957, p. 24).

Platón tomando los antecedentes de Heráclito, es su máxima expresión, seguido de Aristóteles y reeditado en el pensamiento moderno por Hegel y Marx y b) otra racional y crítica, que surgió en la antigüedad clásica con la “Gran Generación” de la época de Pericles, a la cual pertenecen Sócrates y Demócrito. Esta visión reconoce la limitación del conocimiento humano a la que atribuye el auténtico espíritu de la ciencia, “era que la sabiduría consistía en el conocimiento de nuestras limitaciones y, lo más importante de todo, en el conocimiento de nuestra propia ignorancia” (Popper, 2001, p. 1). Al parecer la concepción antigua de subordinación del hombre al Estado, plantea el problema esencial de la sociedad abierta, en la medida en que procura la realización humana superando su condición tribal de comunidad.

No solo la concepción de la antigua Grecia brindada por Homero y Hesíodo sobre el eterno retorno, sino la concepción judía del pueblo elegido, ha contribuido a la concepción moderna del racismo y fascismo; en realidad son la misma teoría oculta dentro de diferentes puntos de vista:

[...] la teoría del pueblo elegido nos sirve como ejemplo, sus características son compartidas por las dos versiones modernas más importantes del historicismo [...] nos referimos a la filosofía histórica del racismo o

fascismo por una parte (la derecha), y la filosofía histórica marxista, por la otra (la izquierda). En lugar del pueblo elegido, el racismo nos habla de raza elegida (Gobineau), seleccionada como instrumento del destino y escogida como heredera final de la tierra. La filosofía histórica de Marx, a su vez, no habla ya de pueblo elegido ni de raza elegida, sino de la clase elegida, el instrumento sobre el cual recae la tarea de crear la sociedad sin clases, y la clase destinada a heredar la tierra (Popper, 1957, p. 24).

La idea central de “la derecha” y de “la izquierda”, lejos de ser teorías contrapuestas, tienen un mismo origen. Según Popper la historia para toda cultura heredera de la concepción homérica-judaica se presenta como producto de la voluntad divina y, por lo tanto, es una negación absoluta de la libertad humana “Lo que la interpretación homérica comparte con la judía es cierto vago sentimiento del destino y la idea de fuerzas ocultas entre bambalinas” (Popper, 1957, p. 26). El concepto de eterno retorno y de determinismo en la vida y en la historia humana es completamente inviable para la concepción popperiana de la contrastación de las teorías, en donde la libertad y la multiculturalidad son características vitales de una “sociedad abierta”.

Según Popper un método basado en la discusión crítica y abierta de las hipótesis científicas para la construcción de la democracia, no acepta en ninguna circunstancia la idea de que el hombre esté sometido a un destino inamovible y fatídico. “El futuro depende de nosotros mismos y nosotros no dependemos de ninguna necesidad histórica” (Popper, 1957, p. 16).

La sociedad ideal a la que Popper le da el nombre de “sociedad abierta” se ha visto claramente afectada por los sistemas políticos que plantean el regreso al pasado o que a su vez buscan anticiparse a un futuro utópico. El temor por lo incierto ha traído a las ciencias humanas el deseo de anticipar el futuro a la fuerza (Burgos, 2004, p.87). Es, precisamente, en lo que han desembocado, según Popper, los sistemas de Platón y de Marx; seguramente en el afán de los pensadores por solucionar el entorno humano, terminaron convirtiéndose en sus enemigos, ya que sometieron al hombre con sus teorías a la anulación de su libertad, oponiéndose a la vez a la razón como herramienta de progreso. La influencia de estos pensadores aún sigue

llevando a la gente y a sus seguidores por el camino incorrecto y provoca divisiones en el seno de la civilización (Popper, 1957, p. 9).

II. La sociedad abierta y la democracia

Tolerancia, libertad y comunicación caracterizan, junto con otros ideales, a una “sociedad abierta”, erigida en el intercambio de argumentos lógicos que no se enfrentan sino se retroalimentan. Al contrario de esta postura popperiana, las “sociedades cerradas” comprenden la idea de libertad no como un valor sino como una amenaza, donde una serie de prejuicios castra el desarrollo de la sociedad, inhibiendo la crítica de los mismos, “seguiremos llamando sociedad cerrada a la sociedad mágica, tribal o colectivista, y sociedad abierta a aquella en que los individuos deben adoptar decisiones personales” (Popper, 1957, p. 171).

La organización política de la sociedad debe dejar un espacio amplio para la crítica; se necesita una sociedad que acepte el espíritu crítico como valor fundamental, que acepte la pluralidad y divergencia en el pensamiento; una sociedad que tolere la diferencia, en fin, una sociedad multicultural. En este sentido, el objetivo primordial de la política, antes que el de fortalecer el Estado, debe ser el de favorecer los principios de protección de la libertad de los ciudadanos, de la igualdad y del individualismo. Por esta razón, la sociedad que Popper propone no puede darse en cualquier forma de Gobierno: solo puede darse en la democracia; esta es la única forma de Gobierno capaz de proponer soluciones que, mediante el método de ensayo y error, conduzca a mejorar situaciones de la vida práctica como son la organización y funcionamiento de un Estado (Popper, 1957, p.18).

Lo que exijo del Estado es protección, no solo para mí sino también para los demás. Exijo la protección de mi propia libertad y la de los demás. No quiero vivir a merced de quien tenga los puños más fuertes o las armas más poderosas [...] quiero que se reconozca la diferencia entre la agresión y la defensa y que esta última descanse en un poder organizado del Estado [...] Yo me siento perfectamente dispuesto a aceptar que mi propia libertad sea algo restringida por el Estado, siempre que eso suponga la protección de la libertad que me resta, puesto que no ignoro que son necesarias algunas limitaciones a la libertad (Popper, 1957, p. 131).

La sociedad abierta, es decir, la democracia, tiende a organizarse según principios de igualdad ante la ley, libertad, protección de los débiles, exclusión de los privilegios, distinción entre agresión y defensa, existencia de instituciones que permitan cambiar a los gobernantes sin acudir a la violencia, espacio para la opinión pública y para la tolerancia, los derechos humanos, la solidaridad, la responsabilidad, la crítica y la argumentación (Burgos, 2004, p. 82), “solo la democracia proporciona un marco institucional capaz de permitir las reformas sin violencia y, por consiguiente, el uso de la razón en los asuntos políticos” (Popper, 1957, p. 18).

Para Popper la democracia está en condiciones de proteger a los débiles contra los fuertes, mediante el fortalecimiento de las instituciones sociales y estatales, es decir, mediante la construcción de instituciones que se fundamenten en la discusión racional de los conflictos sociales. Donde el Estado goce absolutamente del control del poder no se pueden mantener las libertades.

Al respecto, y con el fin de evitar el apogeo del totalitarismo, Popper sugiere dos ideas: la ingeniería social gradual y la democracia liberal de orden dinámico. La primera busca atacar problemas reales ensayando tentativas de solución, con el fin de corregir progresivamente los errores. De esta manera, se evita conferirle a una autoridad central el enorme poder que necesita, según Popper, para emprender la reforma global de la sociedad.

El ingeniero social no se plantea ningún interrogante acerca del sentido de la historia del hombre o de su destino, sino que lo considera dueño del mismo, es decir, capaz de influir o modificar la historia exactamente de la misma manera en que es capaz de modificar la faz de la tierra (Popper, 1957, pp. 52-53).

Por la segunda, Popper entiende una sociedad en donde sus miembros se esfuercen por elevarse y generar el dinamismo social, pasando a ocupar lugares que otros ocupaban antes. “En una sociedad abierta, son muchos los miembros que se esfuerzan por elevarse socialmente y pasar a ocupar los lugares de otros miembros” (Popper, 1957, p. 171). Para Popper esta es una de las características más importantes de la sociedad abierta, ya que marca una distancia absoluta con el totalitarismo, al concebir un

dinamismo social, a diferencia de un “organismo” inmóvil y estático, como es la concepción totalitaria.

La discusión significa libertad de opinión, espacio para la oposición y protección de la libertad del individuo y del débil frente al más fuerte. No basta entonces para Popper la protección contra la violencia física, sino contra el empleo injusto del poder económico (Burgos, 2004, p. 81). Solo así se puede hablar de igualdad ante la ley.

“La igualdad ante la ley no es un hecho sino una exigencia política que se apoya en una decisión moral” (Popper, 1957, p. 31). Para hacer efectiva esta igualdad, Popper propone la necesidad de que sea alcanzada racionalmente, recurriendo a la argumentación. Por lo tanto, para solucionar problemas sociales y políticos, basta la discusión racional; se trata de “la aplicación de los métodos críticos y racionales de la ciencia a los problemas de la sociedad abierta” (Popper, 1957, p. 31).

La sociedad abierta pretende realizar los principios fundamentales de una ética que exalta al ser humano en su individualidad, como lo son: la tolerancia (las decisiones de los demás merecen respeto), la solidaridad (ayudar al otro a salir de sus problemas), la lucha contra el totalitarismo (salvaguardar nuestros principios mediante recursos institucionales) y el auxilio a aquellos que padecen, mucho más que “luchar” por hacer felices a todos (Burgos, 2004, p. 83). En relación con las características de una sociedad abierta y una sociedad cerrada Popper llama la atención sobre la diferencia entre las leyes naturales y las normas.

La comprensión y el establecimiento de la diferencia que hay entre la naturaleza y la sociedad, se desarrollan en la medida en que la sociedad cerrada, primitiva o tradicional haya dejado de tener vigencia. Popper atribuye el mérito de investigador científico a Protágoras, quien es el primero que ve la necesidad de distinguir dos elementos disímiles en el entorno del hombre: su medio natural y su medio social. “Es esta una distinción difícil de trazar y de aprehender, como puede deducirse del hecho de que aún hoy no se halla claramente establecida en nuestro pensamiento” (Popper, 1957, p. 67). La mayoría de personas, por hábito, acepta las peculiaridades del entorno social como si fueran naturales, y esta es la actitud propia de una

sociedad cerrada, primitiva, menor de edad, en la cual la vida cotidiana transcurre dentro de una caja de cristal, llena de tabúes, normas, costumbres, etc., que son tan necesarios como la salida del sol, las estaciones, en fin, semejantes a los fenómenos naturales.

En el planteamiento de la sociedad abierta, Popper se refiere a la diferencia entre naturaleza y sociedad, distinguiendo entre las leyes naturales y las leyes normativas, las cuales define como:

[...] a) Las leyes naturales o de la naturaleza, tales como las que rigen los movimientos del sol, de la luna y de los planetas, la sucesión de las estaciones, etc. La ley de la gravedad, las leyes de la termodinámica, etc. y b) las leyes normativas o normas que no son sino prohibiciones y mandatos, es decir, reglas que prohíben o exigen ciertas formas de conducta como, por ejemplo, los diez mandamientos o las disposiciones legales que regulan el procedimiento a seguir para elegir a los miembros del Parlamento o las leyes que componen la Constitución ateniense (Popper, 1957, p. 67).

A este respecto podemos concluir que las leyes naturales son de carácter necesario y las leyes normativas son convencionales. En oposición a las primeras las segundas son fundamentalmente directrices, mandatos o prohibiciones. De ellas se puede decir que son buenas o malas, justas e injustas, pero nunca, en sentido estricto, verdaderas o falsas, ya que no describen hechos sino que expresan directivas para nuestra conducta.

En mi opinión la distinción entre las leyes de tipo (a), es decir, las proposiciones que describen uniformidades de la naturaleza y las leyes del tipo (b), o sea, las normas tales como las prohibiciones o mandamientos, es tan fundamental que difícilmente tengan estos dos tipos de leyes algo más en común que su nombre (Popper, 1957, p. 68).

Si observamos acontecimientos en la realidad que vayan en contra de una ley natural, estaremos en la situación de haber falsado una teoría, pues quedaría en evidencia la inconsistencia de esa hipótesis. Ya que las leyes naturales son necesarias.

Así pues, aunque podamos utilizarlas con propósitos técnicos y podamos ponernos en dificultades por no conocerlas acabadamente, las leyes

naturales se hallan más allá del control humano. Claro está que todo eso cambia por completo si nos volvemos a las leyes del tipo (b): las leyes normativas. El cumplimiento de una ley normativa, ya se trate de una disposición legalmente sancionada o de un mandamiento moral, puede ser forzado por los hombres (Popper, 1957, p. 68).

Lo que se podría establecer como punto de partida, se define por Popper como monismo ingenuo, característico de la sociedad cerrada; para posteriormente desarrollarse el dualismo crítico, que a su vez es el último paso para la sociedad abierta. “Podría definirse el punto de partida como un monismo ingenuo, característico de la ‘sociedad cerrada’. El último paso, que denominaremos dualismo crítico o convencionalismo crítico, es característico de la ‘sociedad abierta’” (Popper, 1957, p. 69). El monismo ingenuo corresponde a la etapa en que no existía diferenciación alguna entre las leyes naturales y normativas.

Se pueden distinguir además, ciertas etapas posteriores al monismo ingenuo: el naturalismo ingenuo en donde los hombres sienten que las reglas establecidas ya sean de carácter natural o convencional son absolutamente inmutables y el convencionalismo ingenuo, que estima que las uniformidades naturales se consideran expresión de la voluntad de entes o seres externos semejantes a los hombres de los cuales dependen.

A diferencia de las etapas anteriores, el dualismo crítico (característica de la sociedad abierta) afirma que las leyes normativas pueden ser hechas y modificadas por los seres humanos, o siendo más precisos, por una decisión o convención de modificarlas, y que es el hombre entonces el responsable moral de las mismas.

Decimos que las normas son hechas por el hombre, en el sentido de que no debemos culpar por ellas a nadie, ni a la naturaleza, ni a Dios, sino a nosotros mismos. Nuestra tarea consiste en mejorarlas al máximo posible, si descubrimos que son defectuosas (Popper, 1957, pp. 70-71).

No significa con esto que al definir las normas como convencionales Popper asevere que son arbitrarias o que cualquier tipo de sistema normativo pueda reemplazar a otro sin más. Se trata de comparar leyes normativas

existentes en la realidad con normas modelo que sean dignas de ser llevadas a la práctica, es decir, exitosas para el fortalecimiento de la democracia.

La naturaleza no nos suministra ningún modelo, sino que se compone de una suma de hechos y uniformidades carentes de cualidades morales o inmorales. Somos nosotros quienes imponemos nuestros propios patrones a la naturaleza y quienes introducimos, de este modo, la moral en el mundo natural (Popper, 1957, p. 71).

De esta manera el dualismo crítico nos hace comprender que es característico del hombre tomar decisiones frente a los diferentes hechos que se le presentan. Siendo así, se sigue que podemos reaccionar a las circunstancias de diversas maneras, por ejemplo: cambiarlas, destruirlas, dejarlas igual, etc. Sin embargo, estas decisiones jamás se derivan de los hechos, por el contrario, cuando consideramos que un hecho es modificable, podemos adoptar un sinnúmero de posibilidades diferentes hacia el mismo.

Todas las decisiones morales incumben a un hecho, especialmente a hechos de la vida social, y todos los hechos (modificables) de la vida social pueden dar lugar a decisiones diferentes. De donde se desprende que las decisiones no pueden derivarse nunca de los hechos o de su descripción (Popper, 1957, p. 71).

Las decisiones morales no pueden tampoco deducirse de otra clase de hechos, es decir, de las uniformidades que se describen con las leyes naturales. No se puede derivar normas, decisiones o propuestas políticas y sociales a partir de los hechos.

Por tanto es necesario que nuestras decisiones, para ser puestas en práctica, estén en concordancia con las leyes de la naturaleza, pues si se llegasen a oponer, sería imposible aplicarlas. Este criterio de demarcación de las leyes permite incluso desechar de partida teorías utópicas e inaplicables a la sociedad, que por el simple hecho de que al ir en contravía de leyes naturales, son inaplicables (Popper, 1957, p. 72). Popper advierte que las normas son convencionales mas no arbitrarias.

Debe admitirse, por supuesto, que la opinión de que las normas son convencionales o artificiales, supone, de suyo, la participación de cierto

grado de arbitrariedad; es decir, que puede haber diferentes sistemas de normas entre los cuales no hay mucho que decir (Popper, 1957, p. 73).

Por ejemplo: en el campo de la moral afirmamos que las decisiones nos pertenecen, al ser decisiones libres, pero esto no significa que ellas sean arbitrarias. En la sociedad cerrada la acción responsable de elegir libremente no se da, ya que los hechos sociales ocurren con la regularidad de los hechos naturales. De esta manera los hechos suceden sin que podamos hacer nada para cambiarlos. En la sociedad abierta, la perspectiva cambia, el hombre puede modificar e intervenir en su entorno, asumiendo una responsabilidad frente a su sociedad, sin desconocer que aquellos hechos que no dependen de nosotros no los podremos transformar jamás, “resultará claro que la transición de la sociedad cerrada a la abierta podría definirse como una de las más profundas revoluciones experimentadas por la humanidad” (Popper, 1957, p. 173). Es aquí donde nace la ingeniería social.

III. Características de la sociedad abierta

Entre otras características de la sociedad abierta, Popper destaca las que señalamos a continuación:

A. Igualdad.

La igualdad a la que se refiere Popper es la de la exigencia moral, propia de la sociedad abierta, que además de fundamentarse en la discusión racional de los problemas y en la construcción de instituciones fortalecidas, debe caracterizarse por el tratamiento igualitario de todos los ciudadanos. La clase social en que se nace, los vínculos familiares o la solvencia económica, no pueden ser factores que determinen el tratamiento de las personas, no pueden influenciar a aquellos que tengan el deber de administrar la ley; la justicia en la sociedad abierta entiende la igualdad como una exigencia política real; esta exigencia moral de igualdad se cimienta en subsanar, en la medida de lo posible, el dolor y sufrimiento ajeno; es necesaria la lucha contra el dogmatismo, mediante el espíritu crítico. La igualdad social se alcanza racionalmente, recurriendo a la argumentación y prefiriendo siempre el ejercicio de esta en vez del uso de la fuerza.

Es extraordinario que estos principios sean epistemológicos y, al mismo tiempo, éticos. Porque implican, que si yo puedo aprender de usted, y si yo quiero aprender en el interés por la búsqueda de la verdad, no solo debo tolerarle como persona, sino que debo reconocerle potencialmente como a un igual (Popper, 2001, p.3).

Es en virtud de la misma naturaleza humana que todos tenemos derecho a acceder dignamente a todos los privilegios que antaño se creyó pertenecían en exclusiva a una sola franja de la pirámide, que ha conformado desde tiempos remotos el marco en el cual intentan evolucionar las instituciones ordenadas por una idea común, un deber social establecido como ley convencional.

B. Tolerancia.

Entre los principios más importantes de la democracia está el de la tolerancia, que básicamente consiste en aceptar que todos nos equivocamos, que errar es de humanos y que mediante el ejercicio racional podemos comprender honestamente que desconocemos más de lo que sabemos. En este sentido debemos respetar el modo de pensar de los demás y, hasta cierto punto, aceptar las insensateces que todos cometemos, pero advirtiendo que no podemos llegar al punto de tolerar lo intolerable porque atentaría contra la estabilidad democrática.

Para el autor en estudio la falibilidad nos lleva a “aceptar que quizá yo esté equivocado y quizá usted tenga razón, pero desde luego, ambos podemos estar equivocados” (Popper, 2001, p. 2). La tolerancia se puede entender también como producto del diálogo racional: queremos, de modo crítico, poner a prueba nuestras razones, argumentos y teorías. Se trata de perseguir la verdad con la ayuda de las discusiones críticas, buscando mejorar nuestro entendimiento mediante los acuerdos provisionales pero racionales.

Así mismo la tolerancia consiste en aceptar que yo puedo aprender del otro, ya que el interés fundamental es la búsqueda de la verdad. El principio ético que nos guíe deberá ser siempre el compromiso de perseguir la verdad, mediante un método que nos permita construir una vía hacia ella,

aceptando que nunca la alcanzaremos plenamente; que nuestro deber racional es seguir haciendo críticas y autocríticas de lo que creemos haber encontrado, y seguirlas poniendo a prueba con espíritu crítico. La integridad intelectual, junto con el conocimiento de nuestra falibilidad, nos conduce a una actitud autocrítica y de tolerancia.

C. Libertad.

Para Popper el sustento de la democracia está en la libertad; esto significa que la sociedad abierta debe defender en todo momento la individualidad y la pluralidad de pensamiento. Debe aceptar y reconocer al otro como un interlocutor importante para la construcción de acuerdos provisionales que den soluciones a los problemas de la realidad.

Tenemos que tener claro en nuestra propia mente que necesitamos a los demás para descubrir y corregir nuestros errores (de la misma manera que los demás nos necesitan a nosotros) y, sobre todo, necesitamos a la gente que se haya educado con diferentes ideas en un mundo cultural distinto. Así se logra tolerancia (Popper, 2001, p. 6).

Esto no quiere decir que la sociedad abierta permita una conducta que atente contra la dignidad del otro, sino que requiere del respeto por el otro, en su sentido más amplio, que se demuestra con la consideración, empatía y atención reflexiva por los intereses de los demás.

Para liberales como Popper, la buena vida es un proceso, un estilo, un modo de interactuar en un mundo y una forma de solucionar los problemas, que conlleva crecimiento individual y transformación social. Darse cuenta de que el fin de la vida, de la buena vida, es vivir cada momento y cada situación con espíritu liberal, mostrando respeto por todos los ciudadanos, preservando un pensamiento abierto, practicando la tolerancia, cultivando simpatía e interés por las necesidades de los otros, imaginando nuevas posibilidades, protegiendo los derechos básicos y libertades de los seres humanos; resolviendo los problemas de la realidad mediante un método basado en la inteligencia y la razón, en un ambiente alejado de la violencia, impregnado de un espíritu de cooperación. Son estos los principios básicos de los valores democráticos (Zecha, 1999, p. 31).

D. Protección de los débiles.

Popper insiste en que la exigencia de una política democrática radica en luchar contra el sufrimiento; más que a favor de la felicidad absoluta para todos los hombres (utopía), propone buscar la menor cantidad de dolor para todos (esto es factible), mediante el fortalecimiento de las instituciones sociales y estatales, que deben garantizar la igualdad entre los ciudadanos y sobre todo protección contra toda forma de agresión o de fuerza.

En cuanto a la idea de construir una sociedad perfecta, inmutable, que garantice la felicidad absoluta de todos los ciudadanos, Popper afirma que es imposible y que además no es el objetivo central del Estado, ya que este debe preocuparse por la protección de los débiles, por la necesidad de ayudar a quienes sufren. La idea de felicidad absoluta puede prestarse para la implantación de dictaduras (Burgos, 2004, p. 83).

E. Exclusión de privilegios.

A diferencia de otras formas de Gobierno como la tiranía, la aristocracia o la monarquía, el Estado de la sociedad abierta es dinámico (Popper, 1957, p. 173): los miembros de una sociedad luchan por elevarse socialmente y pasan a ocupar los lugares de otros miembros, mediante el ejercicio de la razón y la competencia de las propuestas más sólidas. Es básicamente una competencia de argumentos, en donde gana la propuesta que se mantenga firme después de múltiples contrastaciones. El filósofo en comento defiende la tesis de la exclusión de privilegios, es decir, la sociedad abierta debe concebirse como un espacio para la coexistencia sin tener en cuenta condiciones de raza, sexo, género o vínculos familiares (Jaramillo, 2013).

La justicia para Popper consiste precisamente, en la distribución equitativa de las cargas de los ciudadanos, en su tratamiento igualitario ante la ley, suprimiendo cualquier tipo de discriminación, evitando así, que la ley perjudique o favorezca a determinados individuos, y garantizando la participación en las ventajas por parte de todos los miembros de la sociedad. En pocas palabras, la justicia en la sociedad abierta debe entenderse como ausencia de privilegios (Burgos, 2004, p. 82).

IV. Enemigos de la sociedad abierta

La sociedad abierta ha tenido que enfrentarse a posturas políticas que atentan contra sus principios fundamentales; por tanto, ha tenido que defenderse de enemigos que amenazan con aniquilarla, representados por el totalitarismo, el autoritarismo, el tribalismo y en general el historicismo, que con postulados estáticos rechazan la posibilidad de construir una sociedad basada en la libertad mediante el ejercicio de la razón. “Los grandes hombres pueden cometer grandes errores y [...] algunas de las celebridades más ilustres del pasado llevaron un permanente ataque contra la libertad y la razón” (Popper, 1957, p. 9).

Los enemigos de la sociedad abierta, con frecuencia han sido rectores intelectuales de la humanidad que han cometido grandes errores, realizando con sus postulados un permanente ataque a la libertad y a la razón. Entre estos Popper señala a Platón, Aristóteles, Hegel y Marx, quienes a su juicio, se han inclinado por la construcción de una sociedad tribal con la idea de pueblo, raza o clase social elegida; se trata de la preocupación por construir un mundo perfecto mediante la garantía de la felicidad de todos los ciudadanos, con la concepción de un Estado inmutable y la propuesta utópica de erradicar el mal en el mundo y de establecer una sociedad perfecta, como objetivo central del Estado.

A continuación referiremos, siguiendo a Popper, a algunos pensadores que han atentado contra la sociedad abierta. Es el caso del judaísmo arcaico, Heráclito, Platón, Aristóteles, Hegel y Marx.

A. La doctrina del pueblo elegido.

Para Popper se ha difundido la idea de que la actitud científica y filosófica debe apoyarse en la contemplación e interpretación de la historia humana. Según esto, las ciencias sociales deben orientarse hacia la comprensión de las leyes que rigen el desarrollo histórico de la sociedad. El investigador, en este caso, sería aquel que

[...] tratará de comprender el significado de la comedia representada en el Escenario Histórico y las leyes que rigen el desarrollo histórico. Claro está que si logra hacerlo, será capaz de predecir las evoluciones

futuras de la humanidad. Podrá, asimismo, dar una base sólida a la política y suministrarnos consejos prácticos acerca de las decisiones políticas que pueden tener éxito o que están destinadas al fracaso (Popper, 1957, p. 23).

Es precisamente este modelo de pensamiento el que Popper identifica como historicismo; al investigador que comparte este pensamiento, lo denomina historicista. Se trata de una antigua idea, que no se pone en tela de juicio y sostiene que leyes naturales e inmutables devienen de manera necesaria en un futuro previsto. Para el filósofo austriaco el método historicista de profetizar el destino humano es un método defectuoso, incapaz de producir resultados de valor, pero vale la pena estudiarlo a fondo, con el fin de comprender sus orígenes y las causas de su exitosa difusión.

Puede hallarse una primera aproximación a las ideas historicistas en la concepción teísta de la “doctrina del pueblo elegido”, en donde se difunde la creencia de que Dios escogerá un pueblo para que se desempeñe como instrumento dialéctico de su voluntad y a cambio, este pueblo heredará la tierra.

En esta teoría la ley del desarrollo histórico responde a la voluntad de Dios. He aquí pues la diferencia específica que distingue la forma teísta de las demás formas de historicismo. El historicismo naturalista, por ejemplo, podría tratar la ley evolutiva como una ley de la naturaleza; un historicismo espiritualista, como la ley del desarrollo espiritual; un historicismo económico, por fin, como una ley del desarrollo económico. El historicismo teísta comparte con estas otras formas la doctrina de que existen leyes históricas específicas, susceptibles de ser descubiertas y sobre las cuales pueden basarse las predicciones relacionadas con el futuro de la humanidad (Popper, 1957, p. 24). A su vez, la doctrina del pueblo elegido nace de la forma tribal de la vida social, que le da importancia suprema a la tribu por encima del individuo (Popper, 1957, p. 24).

Otro aspecto que podemos anotar de la doctrina del pueblo elegido, es precisamente el carácter remoto de aquello que se nos presenta como fin de la historia, es decir, si podemos describirlo con cierta precisión, debemos recorrer un largo y tortuoso camino para lograrlo; camino que ten-

drá sus vaivenes: idas y venidas, subidas y bajadas, cruces a la derecha y a la izquierda... Este planteamiento sobre la historia hace posible acomodar convenientemente todo hecho histórico. Así todo se justifica y suministra certeza en cuanto a lo que se refiere al resultado final de la historia humana.

B. Heráclito .

En Grecia la tendencia historicista se ve marcada primeramente por Hesíodo bajo la influencia de corrientes orientales, tendencia que se puede tachar como pesimista al considerar que la humanidad está destinada a su degradación física y moral. Es así como lo muestra en su obra *Los trabajos y los días*, en donde la humanidad, alcanzada la edad de oro, está luego destinada a degenerarse.

La unidad de diversas ideas históricas divulgadas por los primeros filósofos griegos, la representa con genialidad Platón, al recibir una fuerte influencia de Hesíodo y de Heráclito, entre otros.

Heráclito “fue el filósofo que descubrió la idea del cambio” (Popper, 1957, p. 26) para él todo fluye y nada está en reposo. Su concepción posiblemente se inspira en la época en la que vivió, que presenta una revolución social donde las aristocracias tribales griegas, de las que Heráclito formaba parte, comenzaban a ceder ante la democracia. Era más que evidente que Heráclito estaba en contra de las ideas demócratas, al menos así lo considera Popper cuando cita:

El populacho por nada se preocupa, ni aun por las cosas con que se da de narices, ni tampoco puede aprender lección alguna, aunque esté convencido de que sí puede [...] el populacho se llena el vientre como las bestias (Popper, 1957, pp. 27-28).

La teoría del cambio de Heráclito, afirma Popper, es el producto de la desilusión que generó el cambio y la transformación política y social griega; por este motivo le atribuye una importancia excesiva. Junto con la creencia complementaria de una ley del destino, que, a su vez es inflexible e inmutable. La confusión en el concepto de ley o uniformidad de la naturaleza y norma o directriz construida por el ser humano, constituye un rasgo definitivo del tabú tribal. Leyes y normas se consideran mágicamente, de modo

que resulta inconcebible toda crítica racional, así como resulta inconcebible toda tentativa de perfeccionar la razón y sabiduría última de las leyes del mundo natural (Popper, 1957, p. 29).

En el pensamiento de Heráclito Popper detecta un cierto elemento místico combinado con la idea historicista de un destino implacable. La lucha y la guerra son el principio dinámico y creador de todo cambio, especialmente, en la vida de los hombres; el resultado de la guerra es siempre justo.

La guerra es la madre y reina de todas las cosas. Ella demuestra quiénes son dioses y quiénes meros hombres, convirtiendo a estos en esclavos y a aquellos en amos. Ha de saberse que la guerra es universal y que la justicia es pugna, y que todas las cosas se desarrollan a través de la lucha y por necesidad (Popper, 1957, p. 30).

Aquel que caiga luchando será glorificado por los dioses y por los hombres [...] Cuánto más grande la caída, más glorioso el destino [...] Los mejores buscan una sola cosa por encima de todo: la fama eterna [...] un solo hombre vale más que diez mil, si es Grande (Heráclito, 500 a.C.; en Popper, 1957, p. 31).

Para Popper es fascinante ver que a pesar de que los fragmentos de Heráclito datan del año 500 a. C., estas ideas son características del mundo moderno y de las formas actuales del historicismo. La similitud quizá se deba, según Popper, a las condiciones sociales que se dieron entonces con las actuales. “Es como si las ideas historicistas adquirieran relieve espontáneamente en las épocas de grandes transformaciones sociales” (Popper, 1957, p. 31). De esta manera, se hicieron presentes cuando se derrumbó la vida tribal griega y también, cuando la vida de los hebreos cayó bajo el impacto de la conquista babilónica.

No pueden haber grandes dudas, a mi juicio, de que la filosofía de Heráclito constituye la expresión de un sentimiento de andar a la deriva; sentimiento que parece constituir una típica reacción ante la disolución de las antiguas formas tribales de vida social (Popper, 1957, p. 31).

En la Europa de los tiempos modernos, sostiene Popper, las ideas historicistas fueron resucitadas durante la Revolución Industrial, especialmente,

cuando se manifestó el impacto de las revoluciones políticas e ideológicas en América y Francia (Popper, 1957, p. 32).

C. Platón.

El sistema político de Platón, según Popper, es uno de los máximos enemigos de la sociedad abierta, debido por una parte, a la concepción idealista de un mundo alejado del material e imperfecto en el que vive el ser humano, al determinismo de las formas inmutables, y además, al absolutismo de su teoría política.

Una de las propuestas más controversiales, es la propuesta de la felicidad planteada por Platón, porque plantea ciertas virtudes necesarias para el Estado ideal que él mismo no aplica como la sabiduría, la verdad, la belleza y principalmente la justicia que gradualmente ascendiendo apunta a la adquisición de felicidad.

La verdadera felicidad (insiste Platón) solo se alcanza mediante la justicia, es decir, guardando cada uno el lugar que le corresponde. El gobernante debe hallar la felicidad en el gobierno, el guerrero en la guerra y, cabe inferirlo, el esclavo en la esclavitud (Popper, 1957, p. 167).

Básicamente la felicidad absoluta, es la felicidad del Estado, su teoría política que se fundamenta en el tribalismo y en el autoritarismo, características de la sociedad cerrada.

Refutando la concepción tribal de la persona, Popper hace hincapié en que las instituciones concebidas en una tradición colectivista, no dejan lugar a la responsabilidad personal, que, en últimas, le permite al individuo tomar decisiones que pueden alterar las leyes políticas. Estas decisiones pueden ocasionar una alteración en la aplicación de tabúes y en las mismas leyes políticas. La gran diferencia entre las alteraciones de las sociedades cerradas y las sociedades abiertas consiste en la posibilidad de reflexionar racionalmente acerca de diversos asuntos. La necesidad del colectivismo inmóvil engendrado por la sociedad “cerrada”, es opuesta al individualismo dinámico de la “abierta” con sus decisiones libres y personales.

Una sociedad cerrada extrema puede ser comparada correctamente con un organismo. La llamada teoría organicista o biológica del Estado puede aplicársele en grado considerable. La sociedad cerrada se parece todavía al hato o tribu en que constituye una unidad semiorgánica cuyos miembros se hallan ligados por vínculos semibiológicos, a saber, el parentesco, la convivencia, la participación equitativa en los trabajos, peligros, alegrías y desgracias comunes (Popper, 1957, p. 171).

En la sociedad abierta los individuos se esfuerzan por escalar socialmente y pasan a ocupar los lugares de otros miembros. Conlleva una tensión creada por el esfuerzo o el afán de ser racionales, de superar algunas de nuestras emociones, de ser independientes y responsables de nuestras propias actitudes y decisiones (Popper, 1957, p. 173).

Platón no pensó en una sociedad igualitaria, sino en una estricta división de clases, donde la clase gobernante se sitúa muy por encima de las demás, es quien ejerce el poder político y económico; el Estado, a su vez, se conserva mediante la unidad de los ciudadanos entorno al ejercicio de su labor predeterminada desde el nacimiento.

Los elementos básicos que Platón propone son: la estricta división de clases, identificación del destino del Estado con el de la clase gobernante, monopolio de los privilegios por parte de esta clase y censura de las actividades intelectuales. Todo esto sumado a la imperfección del individuo, que solo el Estado puede remediar. La insistencia en la superioridad del Estado frente al individuo, se considera por Popper como una expresión del “holismo”, ya que la ley se concibe como fin para el bienestar del Estado en su totalidad, situando a los ciudadanos dentro de la unidad por medio de la persuasión y en algunos casos de la fuerza.

Por justicia entendemos cierta clase de igualdad en el tratamiento de los individuos, mientras que Platón no considera la justicia como una relación entre individuos, sino como una propiedad de todo el Estado, basada en la relación existente entre las clases (Popper, 1957, p. 113).

De acuerdo con Popper, movidos por la esperanza de un mundo mejor, el deber nos llama a reaccionar en contra de la tiranía, llevando la bandera de la verdad, luz del camino que ha de guiarnos a la sociedad abierta.

Ciertamente estamos obligados a defender nuestra dignidad para reafirmar el lugar que ocupan nuestras vidas en la realidad. Puntualmente, Popper concluye:

Siempre nos quedará la posibilidad de regreso a las bestias. Pero si queremos seguir siendo humanos, entonces solo habrá un camino, el de la sociedad abierta. Debemos proseguir hacia lo desconocido, lo incierto y lo inestable sirviéndonos de la razón de que podamos disponer, para procurarnos la seguridad y libertad a que aspiramos (Popper, 1957, p. 195).

D. Aristóteles.

A Aristóteles Popper (1957) no le concede más que la doctrina de “potencia y acto”, la instauración del esencialismo metodológico y la creación de la lógica formal. Al asimilar de modo optimista las enseñanzas de su maestro, Aristóteles propone un mundo material potencialmente bueno que tiende hacia un fin mediante el movimiento dentro de la temporalidad. Ese devenir para la concepción aristotélica no necesariamente implica perjuicio y degeneración, sino que abre la posibilidad de la existencia de cambios favorables.

El sentimiento platónico de deriva había hallado expresión en la teoría de que todo cambio, por lo menos durante ciertos periodos cósmicos, debe ser perjudicial: transformación y degeneración son sinónimos. La teoría aristotélica admite la existencia de cambios favorables; de este modo, la transformación puede ser progreso (Popper, 1957, p. 202).

El pensamiento aristotélico, para Popper, está por completo influenciado por el de Platón, tanto así, que lo tacha de falto de creatividad. En este sentido, su obra consiste básicamente en la sistematización de la teoría platónica. Uno de los puntos principales es el concepto naturalista de la esclavitud: “Algunos hombres son libres por naturaleza y otros esclavos, y para estos últimos la esclavitud es tan oportuna como justa [...] Un hombre que por naturaleza no se pertenece a sí mismo, sino a otro, es, por naturaleza esclavo” (Popper, 1957, p. 200). Al igual que Platón establece un determinismo en el orden social, en donde los individuos participan

de él ejerciendo un trabajo preestablecido y en donde están condenados por naturaleza a realizar lo mismo, para siempre, a cambio de que el Estado perfecto se preserve en el tiempo.

La teoría de la esclavitud es uno de muchos ejemplos de ideas platónicas adoptadas por Aristóteles. En últimas, su teoría del Estado ideal se soporta en las obras *La República* y *Leyes*. El Estado ideal para Aristóteles, afirma Popper: “constituye un término medio entre tres cosas, a saber, una aristocracia platónica romántica, un feudalismo ‘sano y equilibrado’ y algunas ideas democráticas; pero es el feudalismo el que se lleva la mejor parte” (Popper, 1957, p. 200). Aristóteles considera el derecho ciudadano a participar en el Gobierno, pero su definición de ciudadano dista mucho de la concepción moderna, ya que estima que los esclavos y los miembros de las clases productivas están excluidos de la ciudadanía. Siendo así, plantea al igual que Platón, la idea de que los artesanos, los albañiles y demás, no deben gobernar.

Platón no solamente trató de explicar los fenómenos políticos y sociales de su entorno, sino que proyectó su teoría a una interpretación del mundo físico. Su tesis del movimiento causa una importante atención del estagirita, quien la combina fácilmente con su teoría de las causas finales logrando dar una explicación general sobre el movimiento. “Todo aquello que sea apartado de su propio lugar natural experimentará una tendencia natural a regresar al mismo. Pese a algunas modificaciones, la versión aristotélica del esencialismo platónico solo presenta diferencias carentes de importancia” (Popper, 1957, p. 203).

A diferencia de Platón, Aristóteles plantea que las formas o ideas no existen con independencia de los objetos sensibles, por el contrario, avanzan hacia sus causas finales o metas, las cuales son idénticas con sus formas o esencias. “Para Aristóteles, todo movimiento o cambio significa la materialización (o ‘actualización’) de algunas de las cualidades latentes inherentes a la esencia de la cosa” (Popper, 1957, p. 203).

Aristóteles, según Popper, no tiene ninguna influencia directa sobre el historicismo, aparte de su dependencia absoluta en su teoría de los planteamientos platónicos. Pese a ello, existe una clara relación entre su teoría del cambio y el pensamiento historicista moderno. “Cabe distinguir

tres doctrinas historicistas que derivan directamente del esencialismo aristotélico [...]” (Popper, 1957, p. 204). La primera, en el caso de que una persona o Estado se desarrolle, solo por medio de su historia podremos conocer algo de su esencia oculta; la segunda, revelar lo que se esconde en la esencia, lo potencial, la esencia oculta sin desarrollar; y la tercera, a fin de tornarse real o material, la esencia debe devolverse a través del cambio. “Todas estas consecuencias historicistas de tan vasto alcance [...] durmieron durante más de veinte siglos, ‘ocultas y latentes’ en el esencialismo de Aristóteles. El aristotelismo resultó, así, más fecundo de lo que supuso la mayoría de sus muchos admiradores” (Popper, 1957, p. 205).

El método esencialista de las definiciones y del significado de los términos no es una fuente directa del historicismo, pero sí guarda estrecho vínculo con muchas de las malinterpretaciones de nuestro tiempo. En términos de Popper: se puede dar una descripción bastante exacta del ideal aristotélico del conocimiento perfecto y completo diciendo que este vio el objetivo final de toda indagación en la compilación de una enciclopedia con las definiciones intuitivas de todas las esencias, es decir, con sus nombres y sus correspondientes fórmulas definitorias, y que consideró que el progreso del conocimiento consistía en la acumulación paulatina de estos datos enciclopédicos, en expandirlos y en llenar los vacíos de su contenido y, por supuesto, en su derivación silogística de la masa total de los hechos, que constituye el conocimiento demostrativo (Popper, 1957, p. 208).

Las concepciones esencialistas se contraponen a la idea de la ciencia moderna que propone Popper, primero porque aunque hacemos todo lo posible por hallar la verdad, en la ciencia se debe ser consciente de que nunca podemos estar seguros de haberla encontrado, y segundo por el papel de las definiciones, especialmente de la ciencia que difiere sustancialmente de la concepción aristotélica. Este pensaba que con la definición se alcanzaba la esencia de la cosa mientras que la ciencia moderna se inclina por una definición nominalista (Popper, 1957, p. 210).

E. Hegel.

A Hegel también se le atribuye la consolidación moderna del “historicismo” que sería la versión oficial de las ciencias sociales en el continente europeo durante todo el siglo XIX (Burgos, 2004, p. 91). El método

historicista habría de ser empleado por Marx al observar la sociedad industrial de su tiempo para argumentar la lucha de clases como principio fundamental del desarrollo histórico; un “método científico” profetiza una sociedad desbocada a la tragedia final del capitalismo para la consolidación de una sociedad sin clases en la que el Estado se disuelve y el hombre consigue la auténtica libertad. El sistema hegeliano encierra la realidad de una manera absoluta en la que se integra lo individual.

La comunidad es el espíritu que es para sí en cuanto se mantiene en el reflejo de los individuos y que es en sí o sustancia en cuanto los mantiene a ellos en sí. Como la sustancia real, es pueblo, como conciencia real, ciudadano del pueblo (Hegel, 1997, p. 263).

La conciencia universal se perfila como una tendencia ético-social que pretende la evolución de la conciencia individual hacia la conciencia absoluta. La influencia de Hegel se acentúa en la filosofía política, la sociología, la política y la historia, pues tanto las ideologías de corte marxista (izquierda) como fascistas (derecha) se fundamentan en él.

Ambas teorías soportan su predicción histórica en una interpretación de la historia que conduce al descubrimiento de una ley oculta en la naturaleza misma del actuar humano. En el caso del racismo, se considera una ley natural que consiste en la superioridad biológica de la sangre de la raza elegida; y, en el caso del marxismo, la ley es de carácter económico, toda la historia se debe interpretar como la lucha de las clases sociales por la supremacía económica (Popper, 1957, p. 25).

El hegelianismo constituye para Popper el resurgimiento del tribalismo y de la adoración del concepto de Estado anteriormente apoyado en los planteamientos de Heráclito, Platón y Aristóteles, para construir una espantosa teoría política con una única finalidad de legitimar el poder absoluto de Federico Guillermo III de Prusia.

La tarea de Hegel consistió en dedicar estos pensamientos y métodos prestados, con un criterio unitario si bien carente del menor brillo, a un solo objetivo: luchar contra la sociedad abierta y servir de este modo, a su superior Federico Guillermo de Prusia (Popper, 1957, p. 225).

En Hegel se ve claramente la influencia del esencialismo, manifestada en una latente espiritualidad desarrollada por la cultura, que además permite conocer a Dios a través de elementos culturales como la religión, identificando el conocimiento simple de las construcciones culturales tradicionales con el ser en sí de lo divino, a partir de su analogía con lo mundano, inductivamente va resultando en una especie de panteísmo histórico. “La teoría en ellos sustentada es la de que el Estado es todo y el individuo nada, ya que todo se lo debe al Estado: su existencia física y su existencia espiritual” (Popper, 1957, p. 224).

Al igual que Platón y Aristóteles, Hegel concibe las esencias, al menos las de los organismos y la de los Estados como “almas” o “espíritus”, pero dista en el concepto de la evolución del mundo. En vez de alejarlo de Idea y de representarlo como en permanente decadencia, se dirige a la noción de progreso de Aristóteles. Considera que aún las esencias evolucionan.

En el universo de Hegel, como en el de Heráclito, todo se halla sujeto al flujo y las esencias, introducidas en un principio por Platón a fin de contar con algo estable, no están libres de este. Pero –téngase bien presente– este flujo no es decadencia: el historicismo de Hegel es optimista (Popper, 1957, p. 229).

De este modo la ley general de la evolución es una ley de progreso, pero de un progreso dialéctico. Según Hegel, es atributo natural de la razón humana el que se contradiga a sí misma y no constituye ninguna debilidad, sino que es la esencia misma de toda la racionalidad operar con contradicciones y antinomias; en efecto, “es esta, precisamente la forma en que se desarrolla la razón” (Popper, 1957, p. 231).

La humanidad para Hegel se desarrolla al igual que nuestra sociedad, y nuestra razón no es más que el producto de esta sociedad, del proceso histórico de la nación en que vivimos. Este desarrollo se manifiesta dialécticamente en tres tiempos: tesis, antítesis y síntesis. En efecto, toda crítica científica debe señalar las contradicciones y discrepancias que se van encontrando en las propuestas de solución para lograr el avance en la ciencia. Pero el descubrimiento de una contradicción obliga al hombre de ciencia a realizar todos los esfuerzos posibles para eliminarla. No obstante Hegel considera una posición muy diferente en su tríada dialéctica.

Puesto que las contradicciones son el medio a través del cual avanza la ciencia [...] no solo son permisibles e inevitables, sino también altamente deseables. Sin embargo esta doctrina hegeliana debe destruir todo raciocinio y todo progreso, pues si las contradicciones son inevitables y deseables, no habrá ninguna necesidad de eliminarlas, de modo que todo progreso habrá llegado a su fin (Popper, 1957, p. 232).

Para Popper esta teoría es uno de los dogmas más importantes en el pensamiento hegeliano, ya que la intención de operar libremente las contradicciones atenta directamente contra la honestidad científica, la argumentación racional y con ellos, el avance del conocimiento científico.

F. Marx.

Según la doctrina de Marx y Engels los hechos históricos y políticos han sido sesgados por la producción económica específica de cada época, conformando el orden social durante las diferentes etapas de la historia, encuadrado en una lucha de clases.

Superado el comunismo arcaico ideal, el esclavismo reinará derivando en el feudalismo, sistema que deberá perdurar hasta la época burguesa; luego se irá abriendo paso el socialismo y como pináculo de la evolución sociopolítica, surgirá el comunismo.

La historia de todas las sociedades que han existido hasta nuestros días es la historia de las luchas de clases [...] opresores y oprimidos se enfrentaron siempre, mantuvieron una lucha constante, velada unas veces y otras franca y abierta; lucha que terminó siempre con la transformación revolucionaria de toda la sociedad o el hundimiento de las clases beligerantes (Marx y Engels, 1935, pp. 32-33).

Las variables propias de cada contexto histórico, impedirían el establecimiento de leyes sociales absolutas, aplicables de forma global como máximas sociológicas inmutables; con todo, una dialéctica mecánica y repetitiva, dará la pauta para las relaciones existentes entre los componentes de la ciudad o del Estado. Así pues, por un lado, es evidente la contradicción en la afirmación absoluta de la inviabilidad de leyes sociológicas universales, frente al determinismo basado en la lucha de clases hasta la victoria de la mayoría. Por otro,

Como se ha indicado, estas leyes históricas (si es que pueden ser descubiertas) permitirían la predicción de acontecimientos muy distantes, aunque no con minuciosa exactitud de detalle [...] La sociología se convierte así, para el historicista, en un intento de resolver el viejo problema de predecir el futuro (Popper, 1981, p. 56).

Mediante la “predicción profética” que “nos avisa de un acontecimiento que no podemos hacer nada por evitar” (Popper, 1981, p. 57) se determina el destino de la sociedad, como su *thelos*, para el cual se tendrá que preparar el porvenir.

A diferencia de dicho planteamiento, Popper sostiene que nuestro conocimiento al buscar incesantemente la verdad encuentra mejores visiones de la realidad a debatir. “Podemos casi siempre acercarnos a la verdad, con la ayuda de tales discusiones críticas impersonales (y objetivas), y de ese modo podemos casi siempre mejorar nuestro entendimiento; incluso en aquellos casos en los que no llegamos a un acuerdo” (Popper, 2001, p. 2).

Para Popper, Marx pretende ser científico, ya que su intención fue aplicar métodos racionales a los problemas de la vida social, si bien erró, constituyó un verdadero estímulo en el campo de las ciencias sociales (Burgos, 2004, p. 93). Creyó como todo científico, que la sociedad se regía por leyes absolutas de comportamiento y que la tarea más característica de la ciencia, era la de predecir el futuro partiendo de estudios o conocimientos del pasado.

Es decir, pensar en la posibilidad de predecir el futuro, lo condujo a concluir que el método científico de las ciencias sociales debe fundarse en un determinismo rígido y absoluto, a diferencia del indeterminismo del mundo que propone Popper. El objetivo central de predecir el futuro con fundamento en el determinismo, es lo que hace del marxismo un exponente del historicismo. Si aceptamos el eterno retorno de la historia, ni la voluntad, ni la libertad, ni la razón humana tendrían la opción de transformar la realidad.

Pero la mayor crítica de Popper al marxismo es la de que a pesar de la idea de igualdad, y el deseo de transformar una realidad en busca de un mundo mejor, en la práctica el marxismo ha sido partidario de la violencia

y enemigo de la discusión racional de los conflictos; esto debido, según Popper, al seguir la estrategia de la rebelión contra la razón para “sacar partido de los sentimientos”. El marxismo, defendiendo supuestamente la libertad humana, ha recurrido a la violencia y en últimas al totalitarismo, atentando contra las libertades individuales. “El marxismo solo constituye un episodio, uno de los tantos errores cometidos por la humanidad en su permanente y peligrosa lucha para construir un mundo mejor y más libre” (Popper, 1957, p. 11).

V. Conclusiones

Popper expone una teoría política racional que consiste en la formulación de propuestas y su posterior contrastación con la realidad. Teoría que solamente se puede dar en un modelo democrático en donde el individuo es predominante y en donde el modelo social sea precisamente el logro de una mejor organización y por ende, de un mejor funcionamiento de la sociedad. Popper no solo propone valores científicos, sino que también se esfuerza por desarrollar una valoración ética de la verdad y la significación de los valores morales en el campo político.

A lo largo de sus obras insiste en que la comunicación del conocimiento científico y la crítica del mismo son fundamentales para lograr la intersubjetividad que necesita toda sociedad abierta, “en último término, el progreso depende en gran medida de factores políticos, es decir, de instituciones políticas que salvaguarden la libertad de pensamiento” (Popper, 1981, p. 170). De esta manera abre el panorama axiológico de valores que pueden considerarse indispensables para el desarrollo de la actividad científica y el ejercicio político, a saber: la libertad de pensamiento, el espíritu crítico, la tolerancia, la solidaridad, la exclusión de privilegios, la honestidad intelectual, la responsabilidad social, etc.

Un investigador es aquel que sabe que no sabe nada, que debe estar siempre abierto a la búsqueda de una mejor explicación, que es consciente de sus limitaciones y no tiene miedo de confesar su error cuando se ha equivocado. No hacerlo, es el pecado más grande que puede cometer un investigador:

Por lo tanto, tenemos que cambiar nuestra actitud hacia nuestros errores. Es aquí donde hay que empezar nuestra reforma práctica de la ética. Porque la actitud de la antigua ética profesional nos obliga a tapar nuestros errores, a mantenerlos en secreto y a olvidarnos de ellos tan pronto como sea posible. El nuevo principio básico es que para evitar equivocarnos, debemos aprender de nuestros propios errores. Intentar ocultar la existencia de errores es el pecado más grande que existe (Popper, 2001, p. 4).

En este sentido la responsabilidad social en Popper se entiende como el compromiso u obligación, de los miembros de una sociedad ya sea como individuos o como miembros de algún grupo, de velar por el fortalecimiento de la democracia, mediante la práctica científica de la contrastación de nuestras propuestas sociales. Este se tiene tanto entre sí como con la sociedad en su conjunto.

Referencias

- Burgos, C. E. (2004). *La lógica de las ciencias sociales según Karl R. Popper*. Bogotá: Universidad Sergio Arboleda.
- Burgos, C. E. (2010). *Teoría de la educación según el racionalismo crítico de Karl R. Popper. Bases epistemológicas y teoría sociopolítica*. Bogotá: Universidad Sergio Arboleda.
- Burgos, C. E., Retamoso, G., Cruz, J. y Murgueitio, M. A. (2007). Karl R. Popper: génesis de una teoría educativa. *Revista Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 7(12), pp. 151-170.
- Hegel, G.W.F. (1997). *Enciclopedia de las ciencias filosóficas*. Madrid: Alianza Editorial.
- Jaramillo, F. (2013). Democracy, parity and change. An institutional space for gender relations. *Revista Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 13(25), 67-84.
- Marx, K. y Engels, F. (1935). *Correspondencia*. Buenos Aires: Cartago.
- Popper, K. R. (1957). *La sociedad abierta y sus enemigos*. Buenos Aires: Paidós.
- Popper, K. R. (1962). *La lógica de la investigación científica*. Madrid: Tecnos.
- Popper, K. R. (1981). *La miseria del historicismo*. Madrid: Alianza.
- Popper, K. R. (2001). El conocimiento de la ignorancia. *Polis*. Recuperado de <http://polis.revues.org/8267>
- Prada, B. I. (2006). *Ciencia y política en Karl Popper*. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander.

Factores escolares que impiden la convivencia pacífica en el colegio Francisco Javier Matiz

Ella Yohana González Guevara¹

Introducción

En la cotidianidad del proceso educativo se presentan múltiples situaciones que interfieren de manera negativa en las relaciones interpersonales, emergiendo conflictos que son gestionados de forma inapropiada; se exige de esta forma un compromiso de las instituciones frente a los problemas de vulneración de derechos generados por la convivencia en conflicto. Las reglas sociales para vivir juntos han cambiado, las familias convencionales dejaron de ser la norma general.

En este sentido, el fenómeno de agresividad y de violencia en contextos educativos adquiere tintes relevantes y significativos al cristalizarse en el *bullying* o intimidación escolar, ampliamente investigada como una problemática nacional que está presente, tanto en las instituciones públicas como privadas (Chaux, Lleras & Velásquez, 2004). El colegio Francisco Javier Matiz de Bogotá no se sustrae de las anteriores descripciones, pues en su interior, en concreto en la jornada de la mañana, se perciben eventos de agresividad físico-verbal, intimidación y violación a las normas mínimas de convivencia.

¹ Ingeniera Catastral y Geodesta de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas; Bogotá, Colombia; Especialista y Magíster en Docencia e Investigación Universitaria de la Universidad Sergio Arboleda; Bogotá, Colombia. Correo electrónico: ellaybg@gmail.com

Lo dicho permite reconocer que en la escuela el conflicto aparece como un agente inherente a la convivencia, allí el estudiante debe convivir con otros en medio de sus propias tensiones que procesa de acuerdo con su edad; lo que le ofrece la escuela y los resultados que surgen de esa convivencia (Cataño, 2014), en este sentido se requiere con urgencia identificar y particularizar los principales factores que impiden la sana convivencia en la institución educativa.

I. Convivencia escolar y conflicto desde la teoría

El marco teórico se sustenta en la revisión de conceptos y teorías acerca de la convivencia, el conflicto, la agresividad y las gestiones institucionales enmarcadas en el proyecto educativo institucional. El maltrato emocional (o psicológico) es el que más se reporta en el documento *Convivencia y seguridad en ámbitos escolares de Bogotá D.C.* (2006), configurándose en situaciones asimétricas de abuso de poder entre pares; cuando se reitera conduce a la indefensión psicológica de las víctimas, ocasionando daños que pueden llegar a ser muy severos. Una expresión severa del maltrato emocional es el acoso escolar (*Bullying*), que es un

[...] comportamiento agresivo o intencionalmente dañino entre pares, repetido en el tiempo, que tiene lugar en una relación interpersonal caracterizado por un desequilibrio real o imaginario de fuerza o poder, que produce indefensión persistente de la víctima en presencia del acosador (Subsecretaría de Asuntos para la Convivencia y la Seguridad Ciudadana, 2006, p. 21).

El maltrato físico es la agresión contra alguien a través del contacto físico. Se expresa con golpes, cachetadas, empujones, pellizcos y en casos agravados con heridas hechas con armas que en ocasiones requieren de atención médica. Cuando la exigencia académica impone una competencia entre los jóvenes que conlleva menosprecio, humillación, burlas o desestimación se conoce como “maltrato intelectual” (Bucher, 2008).

Por su parte, se entiende por acoso sexual el contacto sexual no deseado, que incomoda a la víctima, va desde propuestas, comentarios, gestos, sonidos e insinuaciones; una variante en la actualidad es el acoso

cibernético donde por medios electrónicos se agrede, persigue y hostiga a la persona, este acoso puede terminar en maltrato emocional y/o sexual (Bucher, 2008).

A. Consideraciones para abordar el conflicto y el maltrato escolar.

Según el Observatorio de Convivencia y Seguridad Ciudadana de Bogotá (2006):

[...] los comportamientos delictivos y violentos se adquieren y consolidan a manera de estrategia cognitiva y de conducta durante los años formativos donde las agresiones de tipo emocional perjudican el desarrollo global de las víctimas, interfieren negativamente en sus procesos de aprendizaje y creatividad, reducen los comportamientos cooperativos y afianzan aquellos basados en modelos de interacción violenta y causa malestar y desánimo y falta de confianza en los profesores (p. 24).

De igual manera el documento emitido por el Observatorio cita a Olweus que hace una importante mención a las bases psicológicas que subyacen a las conductas de acoso: a) un ambiente familiar conflictivo y hostil que lleva al individuo a reproducir conductas agresivas en los demás ámbitos de su vida social, b) sentimientos e impulsos a infligir daño o sufrimiento a otros para obtener gratificación personal y c) marcada propensión a avasallar y someter a su control a todos a su alrededor.

Por su parte, Enrique Chaux (2005) propone estándares básicos de competencias ciudadanas, las cuales se definen como el conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de forma constructiva en la sociedad democrática, en este abordaje teórico, se tienen en cuenta factores como los dilemas morales, el aprendizaje cooperativo y las competencias ciudadanas desde todas las áreas de estudio.

B. La convivencia desde las visiones psicológicas y pedagógicas.

La convivencia es más que la mera coexistencia (Grasa, Lafuente, López y Royo, 2006), se basa en el ejercicio de la libertad y el respeto a la

diferencia y a los estilos de vida. Es la aceptación de unas normas comunes y la resolución de las tensiones y disputas por medios no violentos. Desde una visión más social Jares (2007) señala que los objetivos en el centro educativo deben buscar una convivencia respetuosa, democrática y solidaria: a) rechazar la violencia como forma de resolución de los conflictos; b) prevenir conductas intimidatorias y de maltrato entre el alumnado, favoreciendo actitudes contrarias a todo tipo de discriminación; c) desarrollar una cultura de paz asentada en los derechos y en los valores de respeto, tolerancia y democracia y d) aprender a convivir con el conflicto de modo positivo, es decir, que el conflicto debe ocupar un lugar central en el aprendizaje de la convivencia y su tratamiento conducente a una mejora de las relaciones.

Desde la pedagogía, la convivencia democrática, asevera Jares (2007), pretende hacer conscientes a las personas de los diferentes modelos de convivencia que están actuando en la sociedad, al mismo tiempo que se fundamenta y toma partido a favor de los presupuestos democráticos, la ciudadanía y la democracia participativa, los valores cívicos, los derechos humanos y la no violencia. Grasa et al. (2006) citan a Ortega (1998) quien propone cinco acciones básicas para trabajar la convivencia en los colegios: la comunicación, la cooperación, la gestión democrática de las normas, la expresión positiva de las emociones y la resolución constructiva de los conflictos.

En general, el conflicto se reconoce cuando eclosiona, es allí cuando se evidencia la crisis, sin embargo este supone un proceso de deterioro de la relación, de acumulación de malentendidos. “La clave del conflicto no está en sí mismo, sino en cómo se gestiona y se resuelve” (Grasa et al., 2006, p. 36) si se hace cooperativamente, puede ser un reto y una oportunidad de superación, ya que se desarrollan actitudes y habilidades sociales que contribuyen a promover el cambio y producir consecuencias positivas como el desarrollo de la creatividad, que busca nuevas alternativas y propuestas de solución, estimulando y motivando a las personas, permitiendo la cohesión y promoviendo la colaboración, la comunicación, la negociación, la reciprocidad y la empatía.

II. Análisis del caso de convivencia en el colegio Francisco Javier Matiz

El colegio Francisco Javier Matiz es una institución educativa distrital que ofrece sus servicios a niños y jóvenes de la localidad de San Cristóbal en Bogotá (Colombia), su modalidad es académica con educación media fortalecida, naturaleza oficial y carácter mixto. La gestión pedagógica y académica está direccionada por el proyecto educativo institucional “Comunicación y valores un proyecto de vida” y el enfoque pedagógico actual es el sociocrítico.

La gestión social y de convivencia se cimienta en el reconocimiento de valores como la autonomía, la solidaridad y el respeto; los objetivos que se establecen en el manual de convivencia, entre otros, son: contribuir a la formación de hábitos y valores que le permitan al estudiante desarrollarse sana y plenamente dentro de la sociedad, a través de la práctica de la mediación y el trabajo en grupo; fomentar el diálogo, la tolerancia y la mediación en la solución de todo tipo de conflictos; y consagrar los deberes, derechos, estímulos y correctivos para la participación y la convivencia.

El colegio se integra con entidades externas para afianzar los procesos de convivencia, entre ellas se encuentran la Cámara de Comercio de Bogotá con el programa Hermes y el programa de la Fundación para la Reconciliación y el Perdón, donde se conforman equipos de gestores entre los mismos estudiantes para la resolución pacífica de los conflictos.

La gestión directiva y administrativa tiene como principio la organización estratégica del colegio y el cumplimiento de las normas y leyes emanadas por el Ministerio de Educación Nacional, la Secretaría de Educación y la Dirección Local de Educación.

A. Metodología.

La investigación que se llevó a cabo es de tipo fenomenológico hermenéutico, el cual permitió la emergencia de categorías para describir e interpretar los factores asociados al fenómeno. No obstante, para el desarrollo metodológico se cuenta con la inmersión en el contexto por parte de la investigadora, lo que facilitó el estudio de las unidades de análisis y la identificación de categorías.

El proceso de recolección de los datos se realizó mediante instrumentos como: observación participante, entrevista semiestructurada, encuesta estructurada y matriz para la revisión documental. Para la organización de los datos obtenidos se usó el *software* profesional QDA Atlas-TI versión 7.1 (programa para el análisis cualitativo de datos).

A través de la observación participante se registró lo sucedido dentro del contexto particular (estudiantes y docentes en su cotidianidad) y se exploró el ambiente habitual de la institución, describiendo los factores propios de la comunidad, comprendiendo los procesos del grupo específico, identificando los problemas más sensibles y generando categorías.

La entrevista semiestructurada se desarrolló con un guion preestablecido donde se introdujo, *in situ*, preguntas emergentes a la dinámica conversacional para precisar conceptos y obtener mayor información sobre los temas deseados. Se recopilieron algunos testimonios dentro del centro educativo con reportes verbales para establecer las percepciones, actitudes o motivaciones sobre la experiencia de convivencia en el colegio. Este instrumento se aplicó al grupo focal de los directivos docentes. El análisis de este instrumento se soportó en la utilización del *software* profesional QDA Atlas-TI versión 7.1.

La evaluación de las gestiones y procesos directivos, académicos, administrativos, financieros y de comunidad, se efectuó con una adaptación de la *Guía para el mejoramiento institucional* emitida por el Ministerio de Educación Nacional en el 2008, con el fin dar curso a su análisis. Por medio de la verificación del estado de cada proceso, se evaluaron los ítems como existencia, pertinencia, apropiación y mejoramiento continuo (Ministerio de Educación Nacional, 2008). Lo anterior permitió que se obtuviera un panorama general del desarrollo de los aspectos básicos del proyecto educativo institucional y del clima escolar. Este instrumento se diligenció con los docentes pertenecientes al comité académico del colegio en análisis, por lo tanto cumple con las características del grupo focal.

Se acudió a la encuesta diseñada originalmente por la Secretaría de Educación Distrital en consorcio con otras entidades del distrito, allí se trabaja percepciones, expectativas y victimización directa. Dicha encuesta se adaptó para la presente investigación, pero se mantuvo su conformación

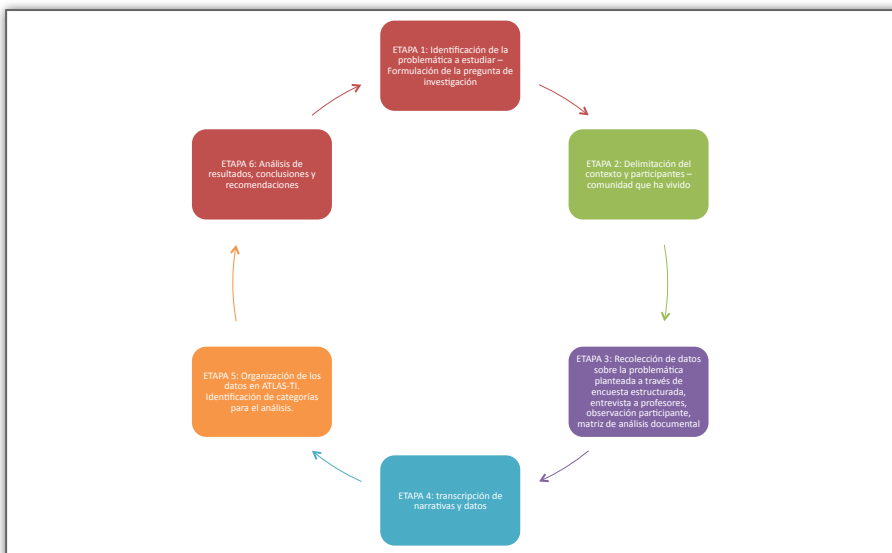
en tres temáticas: clima escolar, agresividad y acoso escolar, y seguridad en el entorno.

Clima escolar tiene 25 preguntas entre el módulo A: cómo eres y el módulo B: tu colegio. Agresividad y acoso escolar constan de 22 preguntas ubicadas en el módulo C: agresividad en tu colegio, módulo D: acoso repetido, módulo E: armas en el colegio, módulo F: peleas en el colegio y módulo G: porte de armas. Finalmente seguridad en el entorno presenta 12 preguntas repartidas en el módulo H: pandillas, módulo I: alcohol y drogas y módulo J: seguridad y confianza.

B. Etapas y procesos.

La figura 1 esquematiza las etapas y procesos llevados a cabo, cabe anotar que en la investigación cualitativa de tipo fenomenológico se establece una ruta para el desarrollo, sin embargo, en su rigurosidad se presentan estados sinuosos, no lineales, complejos que requieren un análisis holístico y flexible.

Figura 1. Etapas del proceso investigativo



Fuente: elaboración propia.

C. Resultados.

Los directivos docentes de la institución indican que las dificultades que se presentan en el modo como se relacionan los estudiantes dependen de la edad y de los intereses y necesidades de estos. Las formas de gestión del conflicto son las que los alumnos han aprendido de sus familias, de su contexto social y de los medios de comunicación y las que son igualmente replicadas en el colegio por sus iguales y profesores. La percepción de seguridad al interior del colegio no es muy favorable pero sí es sustancialmente mejor que la percibida fuera de la institución, así mismo se identifica que la noción conceptual de la convivencia está estrechamente ligada al cumplimiento de normas, a la vivencia de los valores (propuestos, direccionados o impuestos por los adultos) y al referente del derecho-deber.

Aunque para los adultos aún no se normaliza la existencia de la agresividad, en el colegio es bastante tolerada, la violencia es latente y la delincuencia que circunda la institución está permeando de manera soterrada al colegio con el ingreso de armas blancas y el microtráfico de sustancias psicoactivas. Aunque el colegio cuenta con bastantes y variados mecanismos como el manual de convivencia –siendo este un documento reconocido y convalidado por la comunidad educativa–, estos no son o suficientes o eficientes para mejorar la gestión del conflicto. Los directivos de la institución buscan dar pronta solución a esta problemática, que contribuye al incremento de la población de los jóvenes colombianos entre los 15 años y 24 años que ni estudian ni trabajan (ninis), el cual representó un 24,65 % durante el periodo 2012-2013 (Las situaciones de agresión en los colegios pueden generar aislamiento trayendo efectos negativos en el largo plazo sobre sus oportunidades laborales y educativas (Ochoa, Silva, & Sarmiento, 2015, 154-156).

En lo referente a la agresión simbólica se encuentran actitudes negativas como la incitación a la violencia física por medio de la postura corporal, las miradas, los gestos, el tono de voz. Igualmente la forma de asumir el conflicto es heterónoma y busca, en general, la mediación de una autoridad y no la autorregulación o la exposición acertada de argumentos para tratar de dar claridad a los hechos o aceptar que otro tiene la razón.

Teniendo en cuenta la información arrojada por la aplicación de la encuesta se identifican entre otros, los siguientes hallazgos: la percepción de los hechos y en la categorización de los mismos, lo que para un niño de 12 años es una afrenta directa para uno de 14 o 15 años es una chanza o viceversa; en los más pequeños aún se reconoce al adulto como referente de respeto, de credibilidad y de autoridad, los adolescentes por su lado intentan vulnerarla, desconocerla y los estudiantes de la media la confrontan; la percepción de las relaciones entre chicos y chicas cambia sensiblemente entre los estudiantes de la educación básica secundaria (6° a 9°) y los estudiantes de la media (10° y 11°), encontrándose que para los primeros hay patanería y grosería y los segundos las califican como apropiadas. Los estudiantes de grados 8° y 9° parecen mostrar mayor nivel de competitividad ante los resultados escolares, lo cual eventualmente podría conllevar pequeñas riñas, burlas e intimidación.

Los estudiantes de grados superiores parecen ser más críticos frente a los niveles de interferencia en clase, es decir, para los pequeños es normal que se interrumpa mucho a diferencia de los estudiantes de 10° y 11°. Los más pequeños perciben menos compañerismo que los más grandes. La percepción de justicia también cambia sensiblemente, siendo entonces que los más pequeños, en su mayoría, observan como justas las decisiones tomadas por docentes y directivos; contrario a la postura de adolescentes y jóvenes.

III. Conclusiones

Aun cuando están en marcha múltiples estrategias para mejorar la convivencia en el colegio, estas logran dar solución parcial a las constantes agresiones y a los brotes de violencia y pandillismo. Continuamente los estudiantes presentan actitudes desafiantes y de desmotivación por adquirir conocimientos. Los intereses y necesidades de los jóvenes no son reconocidos por docentes y directivos, sucediendo lo mismo desde los estudiantes quienes se sienten insatisfechos con lo que el colegio ofrece.

De acuerdo con la teoría de clima institucional, el colegio ha mejorado su infraestructura construyendo nuevas aulas, actualizando la tecnología; los docentes y directivos son calificados y están en permanente actualización profesional; se crean espacios de reflexión para el diseño curricular,

para la formulación de estrategias tendientes a mejorar la convivencia y para articular los diferentes proyectos; en general la relación entre directivos docentes, profesores y estudiantes es aceptable, sin embargo es difícil el acuerdo para hacer cumplir las normas, incluso para creer en ellas.

Los factores asociados como la familia y el entorno son definitivos en la capacidad de gestión positiva de los conflictos, este aspecto es desfavorable en la institución convirtiéndose en un factor de riesgo, donde los estudiantes son acechados por violencia extrema, familias disfuncionales, venta de sustancias psicoactivas, bajas oportunidades de movilidad social, poca proyección académica y abandono parcial, entre otros aspectos correlativos.

Otro elemento es la percepción de la impunidad frente a hechos que el manual de convivencia caracteriza como graves, por tanto, los estudiantes e incluso los docentes observan cómo el debido proceso que en múltiples ocasiones dilata los trámites, permite que estudiantes transgresores continúen en el colegio con sus mismas prácticas negativas. Además las sanciones que se basan en actividades de formación con un fuerte énfasis pedagógico, no siempre logran modificar las conductas adversas.

La violencia simbólica tampoco permite la convivencia adecuada, toda vez que este tipo de maltrato no siempre se atiende, a veces incluso se trivializa, pero él mismo va gestando conductas negativas tanto en el agresor como en el agredido hasta que desencadena situaciones de violencia física.

La dificultad para trabajar en equipo es otra variable a estimar, ya que el desconocimiento del otro no facilita desarrollar valores como la solidaridad, la empatía e incluso la negociación de diferencias que son insumos para aprender a solucionar conflictos. Esta dificultad se observa en docentes y estudiantes. Igualmente importante es el derecho y ejercicio de la participación, el cual todos lo exigen pero no hacen uso adecuado del mismo.

La incoherencia entre el discurso y el hecho hace que los estudiantes pierdan credibilidad en los adultos. Valores como el respeto, la tolerancia, la puntualidad y la escucha –señalados vitales para una sana convivencia– dejan de ser creíbles y valorados por los jóvenes.

A. Recomendaciones.

Teniendo en cuenta el análisis de la información recolectada a través de la aplicación de los instrumentos con respecto del marco referencial, se recomienda:

- Priorizar los esfuerzos para encontrar soluciones eficientes y eficaces frente a factores aquí identificados, los cuales no permiten una convivencia adecuada, sana y pacífica.
- Escuchar activamente a los directos implicados, quienes pueden brindar elementos válidos para mitigar los efectos negativos de la problemática en estudio.
- Articular, hacer seguimiento y establecer metas en todos los proyectos que buscan dar solución a los problemas de convivencia en la institución y que actualmente se están desarrollando, estos son: estrategia RIO (contra el hostigamiento y la violencia escolar), PIECC (Estrategias para la implementación de la Educación para la Ciudadanía y la Convivencia), Hermes (Programa para la Gestión del Conflicto Escolar de la UNICEF), entre otras.
- Crear estrategias para promover la investigación en el tema que permita encontrar nuevas herramientas pedagógicas para mejorar el clima institucional, dichas estrategias deben evaluarse constantemente para medir su impacto.
- Socializar con todos los docentes y directivos del colegio, de la localidad e incluso del distrito capital los hallazgos de la investigación mediante foros, artículos o ponencias, reconociendo los aspectos positivos y negativos de la experiencia propia como la de otros para mejorar y potencializar las estrategias en el colegio.
- Reconocer los documentos emitidos por el Ministerio de Educación Nacional, la Secretaría de Educación Distrital y los investigadores nacionales y extranjeros para encontrar allí argumentos teóricos y prácticos y así tener más elementos de acción frente a los eventos conflictivos emergentes en el colegio.

- Los planes de estudio de los programas en pregrado y posgrado en educación deben contemplar aspectos como formación en capacidades y/o competencias ciudadanas.

Referencias

- Bucher, G. (1 de agosto de 2008). Aprender sin miedo. *El Tiempo*.
- Chaux, E., Lleras, J. y Velásquez, A. (2004). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula: una propuesta de integración a las áreas académicas*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Chaux, E. (2005). Estructura y proceso de construcción. Taller internacional de formación en competencias ciudadanas. Bogotá: Departamento de Psicología, Universidad de los Andes.
- Cataño, C. M. (2014). *Caracterización de las prácticas de convivencia escolar en la educación básica primaria de la institución educativa Fe y Alegría José María Vélaz*. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.
- Grasa, T., Lafuente, G., López, M. y Royo, F. (2006). *Convivencia en los centros educativos. Módulo I. Convivencia entre iguales*. Zaragoza: Gorfiza.
- Jares, X. (2007). Entrevista Núm. 3.734 (135) escuela 23: “Debe hacerse de la educación en general y de la educación para la ciudadanía en particular una cuestión de Estado”. Recuperado de <http://www.nova-escola.alega.org/almacen/documentos/Xes%C3%BAs%20R.%20Jares.%20Entrevista%20>
- Ochoa, D., Silva, A., & Sarmiento, J. (2015). Actividades y uso del tiempo de las y los jóvenes que ni estudian ni trabajan en Colombia. *Revista Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 15(29), 149-162.
- Subsecretaría de Asuntos para la Convivencia y la Seguridad Ciudadana. (2006). Convivencia y seguridad en ámbitos escolares de Bogotá D. C. Recuperado de <http://www.elespectador.com/files/d8f4461c07272f8357a73012230992f3.pdf>

La educación moral: un componente de la formación integral en administradores de empresas

Patricia Cárdenas Niño¹

Introducción

El presente artículo de reflexión deriva del trabajo de investigación realizado en desarrollo de la maestría en Docencia e Investigación Universitaria de la Universidad Sergio Arboleda, que aborda la problemática social de la deficiente moralidad evidente en cabeza de profesionales; la separación que se ha dado entre la formación científico-tecnológica y la formación humanista; y la notoria presencia en algunas organizaciones de esquemas de trabajo técnico-instrumentales, centrados en la productividad en detrimento de las relaciones esencialmente humanas. Sobre esta problemática amplia se definen las perspectivas que por su interés actual y su posibilidad de impacto en la solución de estos problemas dan el soporte suficiente para desplegar una visión integradora de la formación, pertinente en el campo de la administración.

Sobre la revisión del estado del arte, se identificaron vacíos respecto a qué indagar específicamente para lograr el objetivo de proponer una formación integral centrada en la moral o formación en valores, aplicable a la profesión, por lo cual, la pregunta de

¹ Psicóloga de la Universidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia. Magíster en Docencia e Investigación Universitaria de la Universidad Sergio Arboleda. Consultora en gestión humana y desarrollo humano en las organizaciones. Trabajo de investigación realizado en desarrollo de la maestría en Docencia e Investigación Universitaria de la Universidad Sergio Arboleda, Bogotá, Colombia. Correo electrónico: patriciacardenasn@hotmail.com

investigación se orienta en el análisis y definición de aquellos elementos que permiten trabajar sobre corpus de conocimientos válidos en cada campo disciplinar seleccionado, y que arrojan los “datos a interpretar”. Así, se establece la metodología de investigación, de enfoque cualitativo, con un diseño interpretativo, y se centra en la revisión y análisis documental que permite, con la exploración y profundización en la bibliografía escogida y a través de un ordenamiento conceptual, análisis interpretativo e inferencias y reflexiones de la autora para consolidar los elementos teóricos fundamentados de una propuesta de educación moral dirigida a los administradores en formación.

El diseño de una propuesta pedagógica de educación moral, se realiza entonces a partir de categorías conceptuales que se vinculan con educación moral, formación integral y administración de empresas, que se puntualizan, de manera intencionada, en los enfoques de ciencia, tecnología y sociedad (CTS), la perspectiva de la Escuela de Montreal orientada a la administración –a través de uno de sus representantes más significativos, Omar Aktouf y los aportes hechos sobre educación moral desde la teoría de desarrollo del juicio moral de Lawrence Kohlberg– y la discusión de dilemas morales como método para promover el razonamiento moral, de modo que desde la discusión de los problemas que aquejan la sociedad colombiana como la corrupción y la violación de derechos, así como los conflictos de intereses que se presentan en las organizaciones sea posible mediante la reflexión y apropiación de elementos que favorezcan el desarrollo del juicio moral, lograr tal comprensión en los estudiantes, con miras a que, en el ejercicio de su profesión, aporten en la construcción de convivencia y tejido social.

I. Elementos de la investigación

A. Problema de investigación.

Para comenzar con la dimensión social de la problemática, es importante señalar que en Colombia ya resulta habitual en diferentes espacios de la vida nacional, la presencia de profesionales liderando o inmersos en situaciones de corrupción, desvío de recursos, falta de responsabilidad social, atentados contra la vida e integridad de otros y en general, como protagonistas de eventos que lesionan intereses comunes y arrojan cuestionamientos significativos sobre su moralidad.

Una muestra de ello son los resultados de la encuesta de Transparencia Internacional, entidad cuyo objeto es luchar contra la corrupción y “*The global coalition against corruption*” que realiza estudios en diferentes países para identificar el estado del fenómeno; que arrojaron en 2014, según el índice de percepción de corrupción, que Colombia obtuvo 37 puntos sobre 100, en una escala donde 0 significa la mayor percepción de corrupción y 100 la menor.

También se ha encontrado que, según los empresarios, la corrupción es el aspecto que en mayor grado entorpece el desarrollo de los negocios en relación con la competitividad, conforme lo reveló el estudio *Doing business 2012* del Banco Mundial. Por lo cual en la línea de interés de la investigación resulta pertinente la observación que hace Transparencia Internacional, en su página web, al proponer entre sus retos contra la corrupción: romper con la cultura del atajo y la ilegalidad, evidenciada como la tolerancia social de parte de los colombianos a la obtención de resultados mediante el uso de métodos ilegítimos sin importar las consecuencias y “justificando sus comportamientos en el inadecuado comportamiento de la mayoría”.

Ahora bien, no se trata exclusivamente del tipo de abusos que afecta a las comunidades en aspectos económicos, que por supuesto tiene un impacto social, sino que se extiende a otras esferas en las que profesionales o universitarios se ven involucrados en delitos y crímenes contra las personas. A la deficiente moralidad de por sí predominante en el entorno social, se suma la falta de reflexión en los ámbitos propicios para generar cambios importantes en esta problemática, como lo son los entornos académicos.

Por ello en educación se aprecia una problemática conexa: la formación integral y la educación en valores en la universidad han quedado en un segundo plano en una sociedad contemporánea donde todo se hace relativo, pues si bien es de esperar que en la familia se brinde la formación primera y fundamental en el terreno moral, no se puede desconocer que a las instituciones educativas también les corresponde asumir esta responsabilidad, considerando una realidad que hoy persiste: la orientación educativa se debe basar en un diagnóstico pedagógico serio. Si de lo que se trata es de la educación de la humanidad, coincidimos cuando identificaba así “el problema más grave de nuestro tiempo”:

Yo creo que el terrorismo no es ni de lejos el problema de nuestro tiempo; el problema de nuestro tiempo es la pobreza, la ignorancia, la miseria. Y no solo la miseria real, sino la *miseria mental* que, por supuesto, se extiende a clases que no padecen miseria o pobreza alguna (De la Herrán, 2011, p. 250).

Esto acontece por la división que se ha creado entre formación científico-técnica y formación humanística, como si estuviesen desconectadas en lugar de incorporarlas como complementos necesarios para favorecer una formación integral. Arana (2006) propone que la formación integral se alcanza mediante la integración de las culturas socio-humanista y científico-tecnológica, que tradicionalmente han sido tomadas de manera aislada y esto ha implicado planteamientos errados en relación con las estrategias pedagógicas que son aplicables al educar en valores profesionales.

En Colombia la legislación en general y la aplicable en educación superior en particular, han señalado la necesidad de formar al ser humano en todas sus dimensiones. Se observa en el artículo 67 de la Constitución Política de Colombia, en la Ley 115 de 1992 y más específicamente en la Ley 30 de 1992, que indica la responsabilidad de velar porque en las instituciones de educación superior se proporcione “la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos”. Sin embargo es escasa la aplicación de la educación moral, y tradicionalmente se le ha dado prelación a la educación técnica respecto a la obligación de formar personas. Por ello, debiese existir un equilibrio que permita abordar al ser humano en su integralidad dentro del proceso educativo. Así se visualiza con amplitud:

En cuanto al modo en que Kant concibe la noción de formación, en las *Lecciones de pedagogía* se establece una distinción entre la formación mecánica (o instrucción), la formación pragmática (o prudencia) y la formación moral (o moralización). La primera –apunta Kant– es necesaria a cada hombre para alcanzar sus fines, la segunda lo forma como ciudadano, dotándolo de un valor público. Pero es la última aquella que puede conceder a cada individuo “un valor en relación con toda la especie humana” (Beade, 2011, p. 105).

Por otra parte, el debate de la ética en las profesiones de economía y administración, que en la actualidad se da en Colombia, refleja la necesidad de tomar distancia de los enfoques positivos, instrumentales, por los

humanistas y hermenéuticos. Para centrar el foco en los programas de administración, se evidencia la importancia de formar profesionales que puedan responder a situaciones en el entorno empresarial donde se da prioridad a todo aquello que haga posible obtener los resultados esperados en términos económicos y de mercado y se ha otorgado la mayor trascendencia a lo que sea útil y práctico para estos fines, desestimando otros valores esenciales en las personas (Vera, & Peláez, 2013). Así, Le Mouel (1992) advierte que, además del pragmatismo y el utilitarismo, que son el telón de fondo de la administración moderna, en las organizaciones se halla presente el individualismo: “lo que funciona para mí”; todo lo cual menoscaba el sentido humano y social de las empresas.

Con las consideraciones precedentes se plantea el objetivo de desarrollar una propuesta educativa y pedagógica de educación moral en la formación profesional de administradores, que favorezca la formación integral de los estudiantes, ya que es preciso formar en valores dentro del proceso educativo y se requiere de acciones prácticas, que permitan contribuir a su desarrollo moral, en el ámbito de la universidad, por lo cual se formula el interrogante: ¿cuáles son los fundamentos teóricos que sustentan la formulación de una propuesta de educación moral que contribuya a la formación integral de estudiantes de administración de empresas?

B. Metodología.

La investigación se desarrolla a partir de un enfoque cualitativo con diseño interpretativo, cimentada en la revisión, análisis y comprensión de documentos bibliográficos seleccionados, lo que la define como una investigación documental. Se acude a esta metodología considerando que

Para la investigación cualitativa, el trabajo documental, no es solo una fuente o técnica de recolección de información, se constituye en una estrategia de investigación con particularidades propias en el diseño (...), la obtención de información, el análisis e interpretación (Galeano y Vélez, 2002, p. 40).

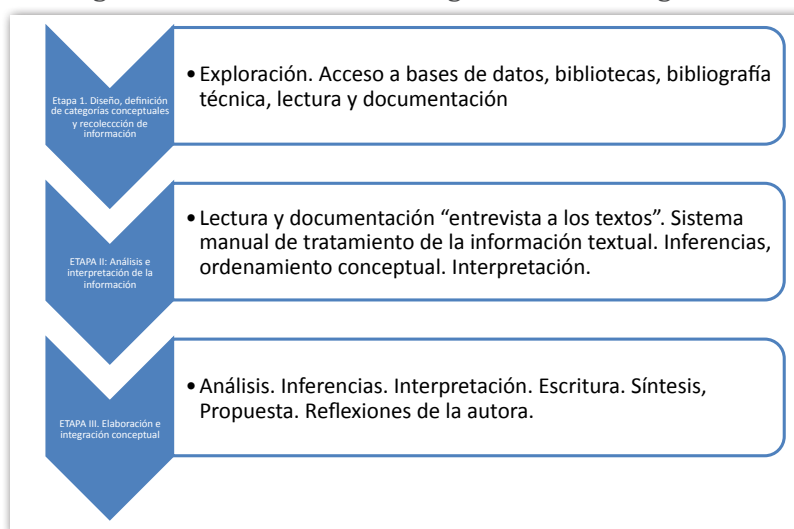
Se realiza una revisión de documentos, con soporte en artículos, estudios e investigaciones internacionales, especialmente en España y México, y nacionales como los adelantados en las universidades Colegio Mayor de Cundinamarca, Sergio Arboleda y De los Andes, relacionados

con las categorías definidas. La información contempló datos entre 1991 y 2013. El vínculo administración de empresas y educación moral no arrojó resultados.

En el ámbito global la investigación se propone “extraer” del cuerpo de conocimientos (bibliografía) disponible en las áreas de CTS, administración y desarrollo del juicio moral, los fundamentos que sirven de base a una construcción teórica posterior, a la que se suman las interpretaciones y reflexiones de la autora, para derivar en un constructo integrador, con el fin de aportar a las áreas de conocimiento previamente seleccionadas.

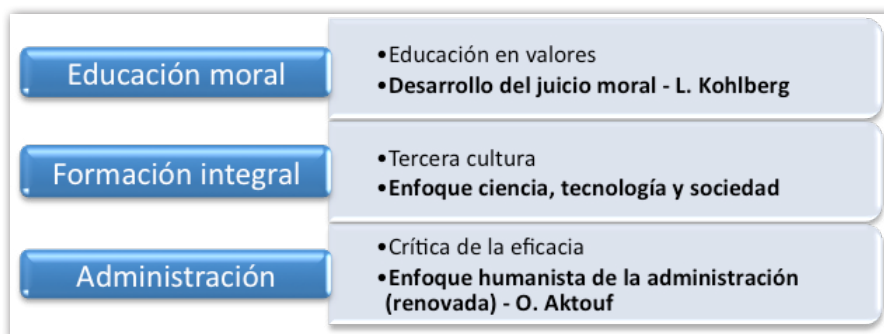
Se trabaja con bibliografía de corte académico, como la fuente de datos primarios (Valles, 2003) y la extracción de los elementos principales de cada una de las categorías, se hizo mediante una entrevista al texto (Galeano y Vélez, 2002). Se aplica un sistema manual de tratamiento de la información textual (Valles, 2003) y se da también el proceso de ordenamiento conceptual, organización y clasificación de los datos, de acuerdo con un conjunto selectivo y especificado de propiedades y sus dimensiones (Strauss y Corbin, 2012). Especialmente se logra el proceso de hacer inferencias, que se suman al *writing* continuo (Valles, 2003). El proceso por etapas se ve en las figuras 1, 2 y 3.

Figura 1. Desarrollo metodológico de la investigación



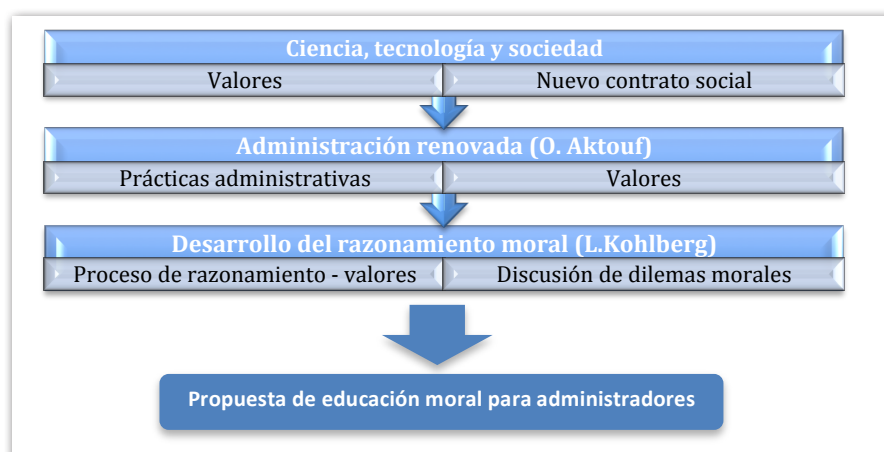
Fuente: elaboración propia.

Figura 2. Categorías conceptuales de la investigación



Fuente: elaboración propia.

Figura 3. Proceso de análisis de la información



Fuente: elaboración propia.

Por último, la elaboración e integración conceptual se refleja en la definición de los “valores morales de la administración” desde enfoques sociales y humanos que hacen posible a la profesión tomar distancia de enfoques instrumentales, de la absolutización economicista, colocando al ser humano en el centro de la gestión y de los procesos administrativos; a la vez, se generan dilemas morales aplicables a la profesión y se integran (valores y dilemas) al método propuesto con estrategias pedagógicas que permiten

llevarlo al aula para la formación de los administradores de empresas, sumado ello a las sugerencias a considerar en el contexto institucional. Todo ello se acompaña de las reflexiones y pensamiento de la autora.

II. Fundamento teórico sobre educación moral

Este capítulo se conforma de cuatro ítems, que corresponden a los objetivos de la investigación, a saber: a) los fundamentos teóricos de la propuesta de educación moral centrados en: los estudios en CTS, b) el aporte de Omar Aktouf para una administración renovada humanista, c) la teoría de desarrollo del juicio moral de Lawrence Kohlberg, y d) una propuesta de educación moral para contribuir a la formación integral de administradores en formación.

A. Fundamentación teórica para la propuesta de educación moral desde los estudios de ciencia, tecnología y sociedad.

Dentro de los fundamentos elegidos para dar soporte a una propuesta de educación moral en administración, se acudió al enfoque de CTS con el fin de tomar en cuenta esta perspectiva, al analizar cómo las diferentes disciplinas en su ejercicio profesional deben considerar el impacto social de su actuación y por tanto, cuál es el aporte que desde la formación en educación superior, puede hacerse para contribuir a la toma de conciencia, respecto de la relación axiológica de la profesión con la sociedad, el efecto social que ocasiona su práctica y la responsabilidad que implica el desarrollo de su actividad.

La vía más expedita para ello, se encuentra en el primer pilar de la propuesta, evidenciado en el aporte que han hecho los estudios en CTS, en su formulación del “nuevo contrato social”, que llama a tomar conciencia respecto a que la ciencia y la tecnología, sistemas dentro de los cuales está el sector de la educación –y en su interior los programas de formación de los administradores de hoy–, “son bienes públicos, que pueden ser utilizados para aumentar el bienestar social y para resolver una diversidad de problemas económicos, sociales, culturales, ambientales y de preservación de recursos. Pero también pueden ser utilizados para dañar y destruir” (Olivé, 2007, p. 38).

Del enfoque CTS en relación con el ejercicio profesional se toma el concepto de “alfabetización científica”, entendiendo que todo profesional debe tener claro que su disciplina tiene un campo de acción en la sociedad en la que se halla inmersa y por tanto la afecta (Rojas, 2012). De allí que se propone acudir a los estudios en CTS desde la perspectiva cívica, que plantea Hurd (1998) citado por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura -OEI- (2010), para contribuir en la formación de profesionales integrales que consideren su responsabilidad frente a los diferentes actores a su cargo y cuenten con cualidades suficientes, entre las que se destacan:

[...] reconocer la necesidad de contar con evidencias suficientes y conocimiento establecido para fundamentar posiciones y elaborar críticas y reclamaciones. Reconocer que la ciencia y la tecnología en contextos sociales tienen implicaciones a nivel ambiental, social, político y económico. Y, saber cómo analizar datos, reconocer que algunos problemas sociales pueden tener más de una respuesta aceptable y que tales problemas son, en general, de naturaleza multidisciplinaria, que implican también dimensiones culturales, éticas y morales y que su resolución exige intervenciones concertadas más que acciones individuales; las soluciones a corto y a largo plazo pueden tener respuestas diferentes (OEI, 2010, p. 126).

Ahora, propiamente el desarrollo de la dimensión moral, es un foco central de atención en la formación integral de los profesionales, porque en ella se busca armonizar el razonamiento, el juicio y la actuación en sociedad que den cuenta de su responsabilidad en la aplicación de valores fundamentales, según Camps (citado por Ibarra y Olivé, 2003) valores éticos de contenido común y “universalizables” que permitan superar el relativismo del “todo vale”.

B. Fundamentos teóricos de la propuesta de educación moral derivados de la administración renovada o humanista de Omar Aktouf.

Al definir a Omar Aktouf como exponente de la Escuela de Montreal se busca extraer los fundamentos para la propuesta de educación moral en administración, desde la perspectiva humanista en la formación impartida

en los programas de administración, que se denominan también ciencias de la gestión y que en el mundo y en Colombia están siendo considerados como referentes importantes para dar al ejercicio de la profesión un sentido social y lograr que en las organizaciones, se expresen y vivencien valores universales, a través de sus representantes, en este caso, sus administradores o gestores.

El pensamiento humanista ocupa un lugar destacado en relación con estas disciplinas (administración/gestión) en el mundo, a través de la Universidad de Montreal, en su Escuela de Altos Estudios Comerciales en Quebec, Canadá; de la Escuela Superior de Ciencias Económicas y Comerciales en París y en Colombia de las universidades Nacional de Colombia, De Antioquia y Del Valle principalmente. Este pensamiento considera la conformación de grupos de investigación dedicados al estudio y reflexión sobre la gestión, entre ellos el denominado Humanismo y Gestión, promovido por Alain Chanlat en 1991, “que buscó institucionalizar prácticas de investigación, de enseñanza y de desarrollo internacional, que tienen por común denominador preocupaciones humanistas y que apuntan, en el dominio de la gestión, a hacer contrapeso a la hegemonía de los valores económicos” (Zapata, 1995, p. 9).

Ahora bien, en la última década del siglo XX, por ejemplo, en la Universidad del Valle, en Colombia, enfatizaron en una reforma curricular en la Facultad de Administración, como lo señala Monroy (1996), al plantear que el siglo XXI,

[...] requerirá administradores con más conocimientos que información, más humanistas que tecnócratas con más visión del servicio público de su función que de la orientación puramente pragmática de sus tareas y trabajos, con más capacidad para integrar y armonizar el conjunto organizacional que para atomizar y disolver la unidad hombre-organización-sociedad (p. 18).

Estos señalamientos concuerdan con el problema de investigación planteado respecto del detrimento que ha sufrido en algunas organizaciones en Colombia, el ejercicio profesional del administrador, por el interés en la acumulación de riqueza a toda costa; lo que motiva una mirada crítica

a los programas de formación, en administración y gestión que, a pesar de incluir en sus currículos la cátedra de ética, siguen quedándose cortos en la formación integral de sus estudiantes.

Para la presente investigación se toman postulados, análisis y aportes que ha hecho Omar Aktouf en sus críticas relevantes a la administración tradicional, como lo muestra su obra *La administración entre tradición y renovación*, editada en Colombia en 2001 y como lo sigue haciendo, recientemente en su conferencia “Teoría y práctica en el campo de la economía y la administración: un análisis crítico-humanista, histórico y epistemológico” que se celebró en la Universidad Nacional de Colombia en 2005.

Se resumen a continuación sus propuestas en una administración renovada, es decir, la nueva forma de administrar, dentro de la cual estima el rol del líder como agente motivador de los procesos en la organización y la vinculación de sus colaboradores, creando valores comunes relacionados con la organización pero asociados con las formas de vivir, no solo de dirigir, incluyendo, como lo hacen los japoneses, fórmulas vinculadas al contexto, como por ejemplo, la “equitativa distribución del fruto de la labor común” (Aktouf, 2001, p. 187).

Tabla 1. Prácticas tradicionales y prácticas renovadas de la administración

Prácticas tradicionales	Prácticas renovadas
Satisfacción máxima al propietario o accionista	Aplicación del círculo virtuoso:
Búsqueda de ganancias a corto plazo	Empleados estables y satisfechos que cometen menos errores y desperdician menos
Detrimento para los clientes (por reducción en la calidad) y para los empleados (por reducción de plazas y salarios inmóviles)	Menos costos y mayor calidad para los clientes, lo que repercute en ganancias para los accionistas
Control como vigilancia y coerción	Control para verificar y corregir el curso y orientar para lograr cooperación

Prácticas tradicionales	Prácticas renovadas
Desconfianza soportada en excesiva legalidad	Respeto a la legalidad. Confianza
Escasa o nula atención a la satisfacción del cliente o del empleado	Satisfacción de los agentes que interactúan. Fidelidad de empleados y clientes
Transacción ganador-perdedor	Transacción ganador- ganador

Fuente: elaboración propia con base en Aktouf (2001, 2015).

A un nivel de detalle mayor, se encuentra que en los procesos organizacionales es preciso incorporar una serie de valores expresados en términos de comportamientos y estrategias deseables (de hecho aplicadas en las empresas que el autor conoce en Japón, Canadá, Alemania y Estados Unidos y cita como modelos de una administración renovada) y otros semejantes que él mismo propone con el fin de construir organizaciones más humanas y conscientes de su compromiso social, que se consideran para la propuesta de educación moral en pro de la formación integral del administrador.

Tabla 2. Valores asociados a los procesos de la organización en una administración renovada

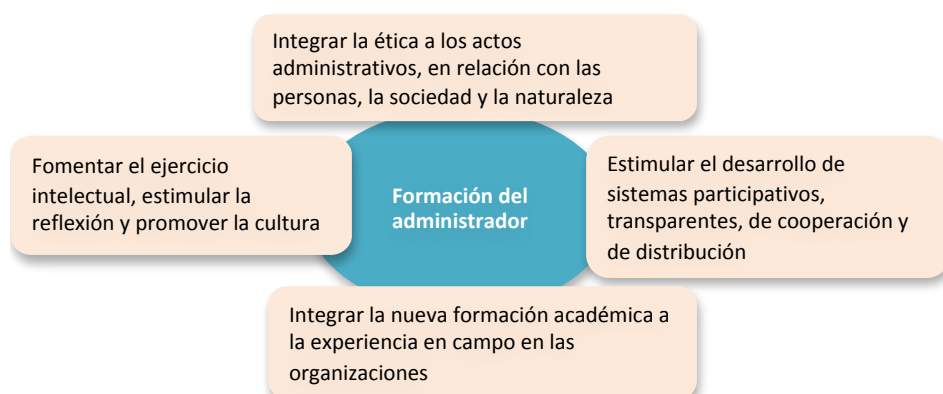
Proceso organizacional	Valores asociados
Administración y gestión del trabajo	Autoorganización, responsabilidad, reconocimiento, salarios justos, procesos productivos que respetan la naturaleza
Comunicación y participación	Escucha-diálogo, evaluación
Relaciones en el equipo	Trato respetuoso, confianza, equidad
Acceso a beneficios	Cooperación, responsabilidad, capacitación
Gestión humana	Ética de la dignidad humana, confianza, decencia, seguridad, respeto, autonomía, autodeterminación

Fuente: elaboración propia con base en Aktouf (2001).

Se pasa ahora a plasmar los planteamientos enlazados con la formación de los administradores, con el objeto de identificar las falencias y oportunidades y hallar elementos que faciliten contribuir a la formación integral del profesional, según las exigencias de su desempeño frente a la sociedad. Aktouf (2001) señala, de acuerdo con Mintzberg, que los investigadores en administración y los administradores no han sabido tomar distancia de los métodos de las ciencias exactas que pretenden imitar, sin considerar que “la organización y el ser humano se prestan a métodos cualitativos, más sencillamente descriptivos y más interactivos” (Aktouf, 2001, p. 312).

Cambiar este paradigma introduciría de inmediato un cambio, en cuanto a lo que se enseña, para mostrar a quienes están en formación, cuál es la realidad de las organizaciones y por tanto cuál es el papel que les correspondería asumir. De sus reflexiones y la revisión que ha efectuado a los planteamientos de Chanlat, Argyris y Mintzberg surge la propuesta del autor de reestructurar la formación del administrador, que incluiría:

Figura 4. Aspectos en que debe centrarse la formación del administrador de empresas



Fuente: elaboración propia.

Se trata así de complementar la visión de los profesionales de hoy con perspectivas que consideran a las personas en su lugar de trabajo y reconocen su valía para lograr que los objetivos corporativos se cumplan, de

manera que las personas ofrezcan su responsabilidad, dedicación y compromiso hacia los planes de desarrollo de las empresas y las empresas hagan lo posible por contribuir a los proyectos de desarrollo personal de sus trabajadores y del medio en el que se hallan inmersas (Vera & Peláez, 2013).

C. Fundamentos teóricos del desarrollo del juicio moral: énfasis en la teoría de Lawrence Kohlberg.

Dentro de los planteamientos que sirven de base para la propuesta de educación moral se toma el enfoque cognitivo-evolutivo y más precisamente, la teoría de desarrollo del juicio moral, también llamada razonamiento moral, sugerida por Lawrence Kohlberg, por considerarse que vale para educación superior, pues si bien ha sido aplicada en mayor medida en los niveles de secundaria, ofrece un soporte importante en todo el entorno educativo. Para universidades resulta pertinente, considerando que se fundamenta en el desarrollo cognitivo, y este es un proceso que no se detiene, va desde la infancia hasta la edad adulta, sigue siendo susceptible de “crecimiento” y de él derivan acciones que tienen impacto en lo social, lo que es de particular trascendencia para esta investigación.

En la formación de profesionales en administración, interesa el desarrollo del juicio o razonamiento moral, entendiendo que, como lo expresan Díaz y Medrano (1995) este “juega un importante papel en la conducta”; aunque esta dependa de otros factores, como la capacidad de autocontrol de la persona y de la situación en que la conducta tiene lugar, es indispensable desarrollar la capacidad de juicio, de modo que esta pueda ser aplicada a diversas situaciones y ajustada a la moral, en la medida en que se va desarrollando un mayor grado de autonomía.

A continuación aparece de manera resumida y en paralelo para efectos prácticos la perspectiva de Cortina (1996) y Barba y Romo (2005) acerca de los niveles y estadios definidos por Kohlberg sobre el desarrollo del juicio moral, recordando que los niveles están compuestos por estadios.

**Tabla 3. Perspectivas de autores sobre los niveles de desarrollo
del juicio moral de L. Kohlberg**

Nivel/perspectiva	En qué se centra (Cortina)	Estadios correspondientes (Barba)
Preconvencional	El individuo juzga acerca de lo justo desde su interés egoísta	Estadio 1: castigo-obediencia Estadio 2: interés propio
Convencional	Considera justo lo aceptado por las reglas de la comunidad	Estadio 3: expectativas y conformidad interpersonales Estadio 4: sistema social y de conciencia, propio deber
Posconvencional	Distingue principios universalistas de las normas. Juzgar de lo justo o lo injusto poniéndose en el lugar de cualquier otro	Estadio 5: moral aceptada, razonada, derechos, reglas Estadio 6: principios universales, la persona como fin en sí mismo, sentido de humanidad

Fuente: elaboración propia.

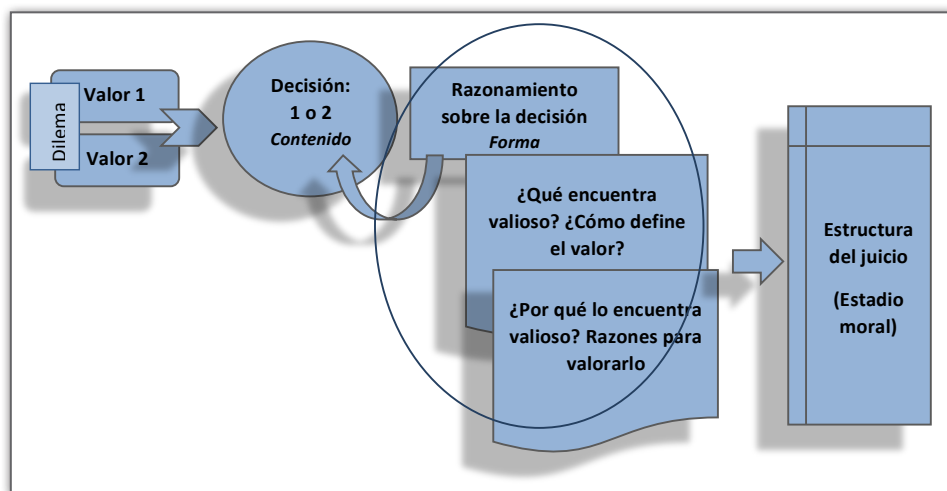
Con el propósito de manejar con precisión los conceptos establecidos en lo referente a los estadios de razonamiento moral propuestos por Kohlberg (1975), se cita lo plasmado en su artículo “El enfoque cognitivo-evolutivo de la educación moral”, editado por Jordan y Santolaria (1995), que define lo siguiente: los estadios son sistemas organizados de pensamiento y los sujetos muestran consistencia en sus razonamientos de juicio moral, forman una secuencia invariable con el movimiento hacia adelante y son “integraciones jerárquicas”, el razonamiento de un estadio superior incluye el del estadio inferior y tienen relación con el pensamiento lógico y con la conducta moral.

Se destaca también el aporte de Kohlberg relacionado con la discusión de dilemas morales, con el fin de promover el desarrollo hacia estadios superiores de razonamiento moral, considerando que se trata de una condición estimulante del crecimiento moral y que resulta aplicable a los entornos educativos, de manera que la educación moral pueda convertirse en “algo vivo” (Kohlberg, 1995).

Por su parte Payá (1994) sobre la teoría de Kohlberg indica los elementos del proceso de razonamiento moral, estos son: a) el juicio moral, es un “proceso de reflexión para dar respuesta –dar equilibrio– a una situación que ha despertado un conflicto de valores (se puede hablar indistintamente de juicio o de razonamiento)” (p. 45), b) el contenido del juicio: “Es la respuesta dada por el sujeto, el valor por el que ha optado” (p. 45) y c) la forma del juicio: “Es toda la argumentación puesta en juego” (p. 46), las razones que el sujeto da para “justificar su respuesta o decisión” (p. 46).

Véase en la siguiente figura, el esquema del proceso que ocurre cuando se sugiere, como se ha dicho, promover el razonamiento, que es el interés de la propuesta de educación moral.

Figura 5. Proceso cognitivo en la discusión de dilemas morales, de la teoría de L. Kohlberg



Fuente: elaboración propia con base en Kohlberg (citado por: Jordan y Santolaria, 1995).

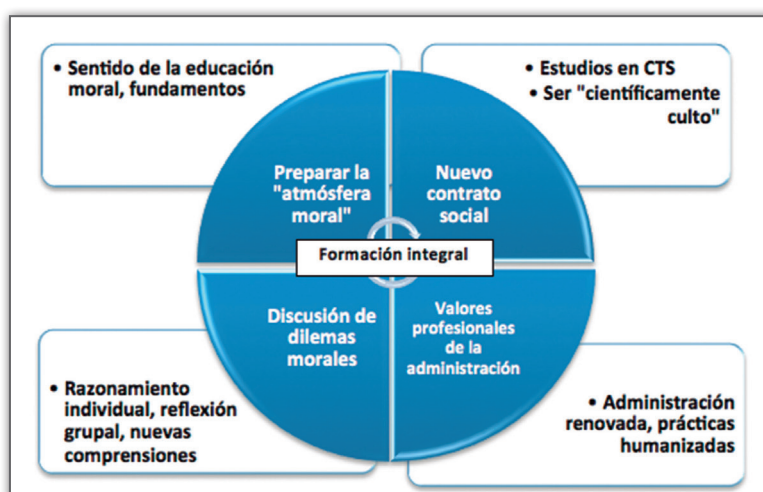
Al propiciar el desarrollo de niveles superiores de razonamiento moral (estadios superiores), se abre la posibilidad a que los profesionales en ejercicio, en este caso los administradores en sus diferentes organizaciones, puedan enfrentar con mayor solvencia, situaciones que representan un dilema o un conflicto moral, ante el que se haga imprescindible tomar decisiones, que conllevan determinadas acciones y repercuten en el entorno en que la persona se desenvuelve.

III. Propuesta de educación moral para contribuir a la formación integral de administradores en la universidad

El propósito por supuesto, es contribuir a la formación integral de los administradores en pregrado, promoviendo su desarrollo moral, con base en valores fundamentales y en una clara toma de conciencia que los lleve a administrar las organizaciones con sentido humano y con compromiso social. Para ello, en la comprensión de la investigadora, es preciso partir de una concepción de la moral definida como una construcción intersubjetiva de principios y valores universales que sustentan la dignidad humana y preservan el bien común, por los cuales, todo lo que es bueno para una persona debe serlo para todas y para su entorno vital.

Por tanto, en la educación es necesario implementar estrategias que permitan llegar a reflexiones personales que luego nutran a esa construcción colectiva, consciente, manifiesta, que se hace posible a través del diálogo, del debate respetuoso, de la reflexión individual argumentada, puesta en común y sujeta a la contraargumentación, para lograr comprensiones nuevas, que se aproximen a ese fin moral. Con esta claridad se propone la educación moral como un proceso en el que intervienen educadores y educandos. En síntesis el proceso se observa en la siguiente figura

Figura 6. Pilares de la propuesta de educación moral para la formación integral



Fuente: elaboración propia.

En este sentido, tomando en cuenta la apreciación de Arana (2006) “El futuro profesional requiere de conocimientos actualizados e integrados, de valores de redimensionamiento humano para su pertinente ejercicio profesional, que deben ser desarrollados desde el proceso de formación” (p. 331). Se integra a la propuesta la definición de unos valores aplicables a la profesión, sintetizados y planteados por la investigadora sobre los fundamentos teóricos precedentes.

A. Definición de los valores profesionales en la administración.

Justicia: dar a cada quien lo que le corresponde, según su dignidad como ser humano y conforme con su participación decidida y honesta en los procesos a su cargo.

Respeto a la dignidad humana: cuidado y preservación de la integridad física, mental, emocional, cultural y espiritual de toda persona, considerándola como un fin en sí misma, promoviendo en todo caso su desarrollo y evitando vulnerar su valía personal.

Responsabilidad: ejercicio del deber relacionado con las obligaciones que derivan de una profesión, asignación de un rol social, estatus o cargo en una organización; capacidad de asumir consecuencias de los actos y decisiones y de resarcir daños que se hayan ocasionado.

Honestidad: capacidad de obrar y comunicarse transparentemente en toda circunstancia, eludiendo la mentira, el engaño y la afectación a la propiedad y derechos de otros.

Cuidado del medioambiente: preservación de las condiciones ambientales más cercanas a su estado natural, lo que implica previsión de riesgos y restauración siempre que sea necesario.

Estos valores profesionales y procesos esenciales se integran al desarrollo del juicio moral, que se promueve con el análisis de situaciones particulares, presentes en las organizaciones y que en esencia representan conflictos morales mediante la “discusión de dilemas morales”. Recuérdese que la propuesta de educación moral tiene una pretensión pedagógica y

para ello, efectivamente se está acudiendo a un método, cuya valía radica en “las estrategias y técnicas pedagógicas que promueven la reflexión moral, la adopción del punto de vista moral (o la buena voluntad de encontrar, junto a los demás, la solución justa a los problemas)” (Escamez, 2003, p. 24).

A continuación un ejemplo de los dilemas que propone la investigación, en la integración de las categorías trabajadas y que se han generado guardando vínculo con los procesos organizacionales y prácticas empresariales, en situaciones que pueden presentarse en diversas organizaciones, independiente del sector económico al que pertenezcan.

B. Dilemas morales aplicables en administración.

Los dilemas que se proponen enfrentan dos o tres valores, es posible que por los nexos internos que los valores mismos guardan, se pueda entender que entran en juego otros más. En los ejercicios con los estudiantes, la idea es que ellos los puedan identificar y evaluar los valores que están enfrentados, y presentar su elección. El dilema lo debe responder cada estudiante del grupo y en una etapa siguiente se procede a la discusión y reflexión grupal.

Dilema de la “competitividad” en el mercado. Valores: responsabilidad, honestidad y cuidado del ambiente.

Gómez tiene establecido dentro sus indicadores de gestión en la gerencia de área, incrementar la productividad de la empresa cada semestre, con el fin de lograr sostenerla en el mercado. Se le han provisto los recursos financieros y tecnológicos, y el aumento de la productividad proyectada para el siguiente periodo implica hacer uso de la máquina que asignaron a su área, de la que conoce sus comprobados efectos en emisiones nocivas al ambiente y por supuesto perjudiciales para la salud humana. La empresa no hace control medioambiental. Su jefe le ha dado como plazo iniciar operaciones con esta máquina en una semana y sus colaboradores le han dicho que ellos prefieren seguir trabajando con las máquinas habituales.

¿Debería Gómez rehusarse a implementar la máquina en las tareas del área? ¿Por qué sí o por qué no?

¿Qué debería hacer Gómez con respecto a sus colaboradores? ¿Por qué?

¿Si Gómez decidiera poner en marcha la máquina y solo un trabajador se rehúsa a seguir sus instrucciones, que debería hacer? ¿Por qué?

¿Si Gómez se rehusara y el jefe le ofreciera una participación sobre la utilidad que se logre al final del periodo, qué debería hacer? ¿Por qué?

De esta forma se crearon los dilemas, adecuándolos al ámbito de la administración en las organizaciones y que evidentemente se pueden presentar en el entorno organizacional, o que podrían enfrentar los estudiantes en el futuro, lo que interesa es “exponerlos” a las situaciones que pueden encarar, con el objeto de promover su razonamiento (los demás dilemas creados se encuentran en el trabajo de investigación).

La discusión se motiva después de dar a conocer el dilema, para ello se comparten las respuestas de cada participante, formando pequeños subgrupos derivados de la coincidencia, discrepancia, cercanía de las respuestas, por valores comunes identificados o según acuerdo o desacuerdo con ciertas acciones; lo cual se establecerá según lo que el guía de la discusión observe en el grupo. Al respecto Payá (1994) invita a tomar en cuenta la “dimensión expresiva y comunicativa” que la técnica de discusión de dilemas morales representa, “al permitir conjugar la reflexión individual con la interacción con el grupo en forma dialógica y enriquecer el propio proceso de pensamiento con las aportaciones de los otros componentes del grupo” (p. 48).

El desarrollo de la discusión dependerá de los razonamientos dados por los estudiantes durante el ejercicio práctico de las respuestas individuales, motivo por el que no se desglosan las intervenciones específicas del maestro en el debate de cada dilema propuesto, se indica *qué* debe hacer, pero el *cómo* guardará relación directa con lo que los estudiantes hayan expresado durante la discusión.

Se aplican cuestionarios adicionales (adaptados de la propuesta de Kohlberg—no se registran aquí—) para motivar nuevas discusiones en relación con la postura asumida por los estudiantes y se abren nuevos diálogos. Así mismo se deben aplicar otras consideraciones complementarias a la propuesta, algunas de ellas se resumen a continuación (en su totalidad se hallan en el trabajo de investigación).

C. Consideraciones complementarias a la propuesta.

Al llevarse la propuesta de educación moral al aula y con el fin de contextualizar a los estudiantes frente al manejo conceptual, y en especial para que se comprenda el sentido de la misma, se sugiere una sesión inicial en la que se den a conocer los fundamentos teóricos. Para llegar a la discusión de dilemas, se debe haber creado un ambiente previo de confianza y respeto. Lind (2007) sugiere que se promueva el respeto y la tolerancia, se maneje un discurso razonable, sin violencia y se valore al interlocutor. Para ello se recomiendan unos encuentros previos, cuyo desarrollo debe estar a cargo de personal idóneo con habilidades de comunicación.

Es posible enriquecer el ejercicio, en ocasiones, con juegos de roles.

Es importante estimular el diálogo durante cada sesión y al cierre del proceso de discusión invitar a los participantes a proponer nuevos dilemas para futuros encuentros.

Resulta indispensable el papel del profesor. Es preciso el compromiso del maestro o un responsable designado, orientando las discusiones.

El método debe aplicarse por parte de profesionales idóneos, personas formadas en el uso de los dilemas y de las guías de preguntas, que estén en capacidad, por ejemplo, de abrir nuevas disyuntivas en el mismo momento, si es el caso.

De igual manera es importante que todo el cuerpo docente del programa de administración esté sensibilizado hacia la propuesta.

Tras las motivaciones y razones expuestas en este recorrido, el propósito ha sido contribuir al proceso educativo que promueve la integralidad del ser humano, y es probable que esta propuesta sea pertinente dentro de las consideraciones presentadas recientemente por el Consejo Nacional de Educación Superior, en lo que se denominó “Acuerdo por lo superior 2034. Propuesta de política pública para la excelencia de la educación en Colombia en el escenario de la paz”, pensado para dos décadas hacia adelante 2014-2034:

La educación superior tiene como eje principal al ser humano y el desarrollo en todas sus dimensiones. En consecuencia, el estudiante debe ser un actor central en la construcción de propuestas de formación que coadyuven al logro de su proyecto de vida impactando el proyecto de Nación (...) Sin duda alguna, la política pública de educación superior debe tener como centro el desarrollo integral de la condición humana, en aras de contribuir a la formación de ciudadanos del mundo, éticos, solidarios, autónomos, políticos, cultos y críticos que aborden a la sociedad desde su esencia y complejidad (p. 14).

Al dar por concluido el proceso de investigación, muchas consideraciones pueden haber quedado pendientes, y dos textos piden atención, “fomentar la capacidad de pensar y de actuar, conforme a los principios morales universales, aceptados por el individuo (...) es una tarea central de la educación” (Lind, 2007, p. 37) y Aktouf (2001) aclama a Chanlat (1984), refiriéndose al papel de la universidad y de los docentes, diciendo que están “para ser guardianes de los valores que trascienden a los de la empresa, para recordarlos, para explicarlos y para vivirlos. Si se comportan de otra manera, no se merecen los privilegios importantes que les acuerda la sociedad (...)” (p. 720).

Se refrenda así la trascendencia de educar integralmente a las nuevas generaciones para rescatar la “común humanidad” y contribuir efectivamente al desarrollo personal y social.

IV. Conclusiones

Durante todo el proceso de investigación, se mantuvieron ejes fundamentales, focalizando las categorías definidas, por lo cual la investigación de carácter eminentemente teórico ofreció la oportunidad de abordar temas específicos con un importante nivel de profundidad y permitió conocer en detalle la bibliografía objeto de análisis, de modo que fue posible extraer los elementos que resultaron significativos para la aplicación concreta en un determinado campo del saber, lo que derivó en la producción de un conocimiento integrado, consistente y soportado, que puede implementarse en el contexto universitario pertinente, y considerando que no se halló en el estado del arte, una aproximación de este tipo.

En cumplimiento del objetivo general de la investigación se produjo la integración de los pilares para la construcción de la propuesta de educación moral con las respectivas reflexiones y aportes de la autora, al identificar y definir los valores de la administración, al construir los dilemas morales y hacer el vínculo de estos con las exigencias técnicas, sociales y humanas de la profesión, al señalar la estrategia mediante ejercicios de razonamiento y al promover así, un proceso de reflexión moral, que está relativamente ausente del aula universitaria en general.

La metodología que se utilizó puede reconstruirse para otras profesiones desde diferentes enfoques, propios de cada programa de formación, según su pertinencia e interés, en el que el camino lógico seguido puede conducir a un propósito similar, que responda al contrato social de las profesiones, fomentando la integralidad, de manera que se promueva la formación de los jóvenes como responsables del mundo laboral que les espera y de la sociedad en que viven. Ello debe ser una misión esencial de la universidad.

Referencias

- Aktouf, O. (2001). *La administración entre tradición y renovación*. Cali: Artes Gráficas del Valle.
- Aktouf, O. (mayo 15 de 2015). Conferencia: Teoría y práctica en el campo de la economía y la administración: un análisis crítico-humanista, histórico y epistemológico. Bogotá. Universidad Nacional de Colombia.
- Arana, M. (2006). Los valores en la formación profesional. *Tabula Rasa, Revista de Humanidades*, 4, 323-336.
- Barba, B. y Romo, J. (2005). Desarrollo del juicio moral en la educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(24), 67-92.
- Beade, I. (2011). En torno a la idea de educación. Una mirada desde la reflexión pedagógica kantiana. *Signos Filosóficos*, 13(25), 101-120.
- Constitución Política de Colombia. (1991). Congreso de la República de Colombia. Colombia.
- Cortina, A. (1996). *El quehacer ético. Guía para la educación moral*. Madrid: Aula XXI Santillana.
- De la Herrán, A. (2001). Reflexiones para una reforma profunda de la educación, desde un enfoque basado en la complejidad, la universalidad y la conciencia. *Educación XXI*, 14(1), 245-264.
- Díaz, M. J. y Medrano, C. (1995). *Educación y razonamiento moral: una aproximación constructivista para trabajar los contenidos transversales*. Bilbao: Mensajero.
- Escamez, J. (2003). *Pensar y hacer hoy educación moral*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Galeano, M. y Vélez, O. (2002). *Investigación cualitativa. Estado del arte*. Medellín: Centro de Investigaciones Sociales y Humanas, Universidad de Antioquia.

- Ibarra, A. y Olivé, L. (2003). *Cuestiones éticas de la ciencia y la tecnología en el siglo XXI*. OEI. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Jordan, J. y Santolaria, F. (1995). *La educación moral, hoy: cuestiones perspectivas*. Barcelona: EUB.
- Le Mouel, J. (1992). *Crítica de la eficacia. Ética, verdad y utopía de un mito contemporáneo*. Barcelona: Paidós.
- Lind, G. (2007). *La moral puede enseñarse. Manual de teoría y práctica de la formación moral y democrática*. Ciudad de México: Trillas.
- Monroy, L. (1996). La formación del administrador para el siglo XXI. *Congreso Latinoamericano de Administración*. Cali, Universidad del Valle
- Olivé, L. (2007). *La ciencia y la tecnología en la sociedad del conocimiento. Ética, política y epistemología*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura [OEI]. (2001a). *Ciencia, tecnología y sociedad. Una aproximación conceptual*. Madrid: Autor.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura [OEI]. (2001b). *La educación científica y tecnológica para el espacio iberoamericano del conocimiento*. Madrid: Autor.
- Payá, M. (1994). Discusión de dilemas. En: S. Antúnez (Dir.). *La educación moral: perspectivas de futuro y técnicas de trabajo* (pp. 56-74). Barcelona: Graó.
- Rojas, J. E. (2012). Prácticas, ambientes y saberes: políticas de TIC en el contexto de la educación superior colombiana. *Revista Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 12(23), 169-190.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.

- Valles, M. (2003). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis S. A.
- Vera, L., & Peláez, D. (2013). Análisis de los dominios ético, legal y económico de la responsabilidad social empresarial: un caso empresarial. *Revista Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 13(25), 85-102.
- Zapata, A. (1995). La Escuela de Montreal sobre humanismo y gestión. *Cuadernos de Administración*, 20, 3-11. Recuperado de: http://scholar.google.es/scholar?q=escuela+de+montreal&btnG=&hl=es&as_sdt=0%2C5

La imagen-movimiento en Gilles Deleuze y el plano de inmanencia en Baruch Spinoza como vía para la construcción de un nuevo pensamiento a través del cine

Jessica Morales Guzmán¹

Una vida sin restricciones en constante creación; en la que la fuga y la no identidad sean el motor constante de mi pensamiento²

Introducción

La propuesta de Gilles Deleuze es una apuesta por una nueva forma de concebir la filosofía; su principal interés reside en crear un modelo de pensamiento lejos de sistemas epistemológicos jerárquicos basados en la representación e identidad. Por esta razón, se puede entender que en sus estudios sobre el cine y la imagen haya encontrado un camino para fundamentar un modelo de pensamiento múltiple, abierto y en constante movimiento.

El movimiento en el cine para Deleuze es una vía que construye una nueva imagen de pensamiento fuera de los límites epistemológicos a los

¹ Licenciada en Filosofía y Humanidades, magíster en Docencia e Investigación Universitaria de la Universidad Sergio Arboleda, Bogotá, Colombia. Tiene publicaciones junto a autores como Mauricio Beuchot, filósofo mexicano reconocido como uno de los más importantes de Iberoamérica. Ponencias nacionales e internacionales. En la actualidad trabaja la línea de filosofía contemporánea, especialmente con el pensador y filósofo Gilles Deleuze. También ha obtenido reconocimientos como premio a proyecto semillero ante Colciencias 2014. Actualmente trabaja en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Sergio Arboleda. Correo electrónico: jessixx82@gmail.com

² Frase inspirada en las concepciones de Gilles Deleuze y en la realización de la monografía para la obtención del título de magíster.

que ha estado supeditada la filosofía. Estos límites los halla en la reflexión y representación; conceptos que han preponderado en la filosofía y que denomina “imagen dogmática de pensamiento”, la cual nos lleva, desde un mismo esquema, en el que prevalece lo idéntico sobre lo diferente, a un pensamiento que no se proyecta, sino que busca un conocimiento enfocado al solo reconocimiento.

En la nueva imagen de pensamiento no hay fundamentos sobre la identidad, procesos lineales, cerrados y sin movimiento, sino un campo abierto no escalonado que no limita el acto de crear. No obstante, para que no se convierta en una paradoja, el pensamiento debe construirse independiente de la imagen dogmática de pensamiento, dentro del cual podemos agregar que nace la noción de rizoma.

El rizoma es una raíz que crece en un mismo espacio, pero se despliega en diversas partes abriendo la tierra y conectándose con todos los puntos que le rodean; no tiene principio ni fin, tiene varias direcciones, solo tiene el medio por el cual crece y se desborda para formar un pensamiento que se bifurca, que es apertura, múltiple y virtual.

Con estas reflexiones Deleuze termina de establecer su estudio sobre la relación entre el cine y la filosofía instaurándolos sobre un plano: plano de inmanencia, el cual no se relaciona con agentes externos ni se determina por categorías en relación con el objeto y el sujeto; es un campo abierto sin finitudes en constante movimiento, recubierto por conexiones que lo recorren infinitamente.

Para finalizar, podemos ver que los estudios sobre el cine-filosofía en Deleuze, se construyen como una nueva postura en pro de un pensamiento creativo, virtual, abierto; la vida como experiencia filosófica, el atreverse a sentir en infinitudes.

I. Plano de inmanencia: una nueva manera de pensar y vivir la filosofía desde la inmanencia

Baruch Spinoza fue un filósofo racionalista del siglo XVII que creó una nueva visión del mundo y de la filosofía. Uno de sus logros radica en

abarcarse el concepto de totalidad desde la inmanencia en este plano, los seres y las cosas se definen por una potencia que se actualiza constantemente. También trae de vuelta la alegría de vivir, el “estar aquí”, la libertad y la fuerza del pensamiento actualizándose constantemente (movimiento).

El estar aquí es un atreverse a, es entrar en la búsqueda del abismo más íntimo para llegar a la libertad en el pensar, es la alegría de crear.

El UNO no es lo trascendente que puede contener aún la inmanencia, sino la inmanencia contenida en un campo trascendental. El UNO es siempre el índice de una multiplicidad: un acontecimiento, una singularidad, una vida [...] Siempre se puede invocar un trascendente que cae por fuera del plano de inmanencia o incluso que se lo atribuye; sin embargo, toda trascendencia se constituye únicamente en la corriente de conciencia inmanente propia de ese plano. La trascendencia es siempre un producto de la inmanencia (Deleuze, 2011, p. 51, énfasis del autor).

Al mismo tiempo como heredero y crítico del racionalismo cartesiano, elabora una visión de la filosofía en contra de la no vitalidad, de categorías universales y la búsqueda de la trascendencia absoluta. “La reacción anticartesiana es por todas partes búsqueda de una razón suficiente: razón suficiente para lo infinitamente perfecto, razón suficiente para el claro y el distinto, al fin razón suficiente para el mecanismo mismo” (Deleuze, 1999, p. 220). Tras este reaccionar filosófico, Spinoza plantea un nuevo sistema; mientras Descartes formuló tres sustancias: pensamiento, extensión y Dios; Spinoza (1980) las reduce a una sola: “Por substancia entiendo aquello que es en sí y se concibe por sí, esto es, aquello cuyo concepto, para formarse, no precisa del concepto de otra cosa” (p. 15)³.

Uno de los puntos esenciales del spinozismo radica en la identificación de la relación ontológica substancia-modos con la relación epistemológica esencia-propiedades y la relación física causa-efecto. Pues la relación causa-efecto no puede separarse de una inmanencia gracias a la cual la causa permanece en sí misma para producir. Inversamente, la relación esencia-propiedades no puede separarse de un dinamismo gracias al cual las propiedades proceden por infinitudes, no se con-

³ “Per substantiam intelligo id, quod in se est, per se concipitur: hoc est id, cujus conceptus non indigent conceptu alterius rei, a quo formari debeat”.

cluyen con el entendimiento que *explica* la substancia, sin producirse por la substancia que se *explica* o se expresa en el entendimiento, y, en fin, gozan de una esencia propia, distinta de aquella con la que se las concluye. Los dos aspectos convienen en que los modos difieren de la substancia en esencia y existencia y, sin embargo, se producen en estos mismos atributos que constituyen la esencia de la substancia (Deleuze, 2011, pp. 106-107).

En definitiva para Spinoza, existe solo una realidad sustancial compuesta por infinitos atributos que se manifiestan en modos: Dios (Natura), estos tienen independencia lógica y ontológica siendo así un rasgo único de la sustancia en el que los modos manifestados en infinitudes no son una causa-de sino Dios mismo. Alrededor de esto, es necesario no caer en la confusión que suele ocurrir con varias interpretaciones, al confundir afección con afectos o afecciones. Cuando hablamos de movimiento en la substancia, cada despliegue, cada cambio, es una modificación: un *modo*; al nombrar un perro, una silla, un cuadro, son modos de ser en una substancia, modos de ser que se expresan en inagotables maneras.

De los conceptos expuestos, podemos deducir que de ellos es donde emerge la *inmanencia*, y por tanto el lugar en el cual Deleuze formula todo su pensamiento. Un lugar que no busca formas, sujetos o identidades, sino fuerzas, vitalidades, movimientos, fugas, diagramas, “ráfagas intensivas” con devenires, afectos. Aceleraciones capaces de variar en incalculables modos, según una naturaleza para todos los individuos.

La naturaleza llamada naturante (como substancia y causa) y la Naturaleza llamada naturada (como efecto y modo) se entrelazan en vínculos de una mutua inmanencia; por una parte, la causa permanece en sí misma para producir; por otra, el efecto o el producto permanece en la causa (*Ética*, I, 29, esc). Esta doble condición permite hablar de la Naturaleza en general, sin otra especificación (Deleuze, 2001a, p. 108, cursivas del autor).

En esta naturaleza hay latitudes y longitudes, los cuerpos sin órganos son los que forman el plano de inmanencia, siempre cambiante, en constante fuga. En este punto, conviene detenerse y señalar lo que es un cuerpo para Spinoza; los cuerpos, son infinidad de partículas que se relacionan en medio del reposo y movimiento.

Lema VI. Si ciertos cuerpos que componen un individuo, compuesto de varios cuerpos se separan ciertos cuerpos, y a la vez otros tantos de la misma naturaleza ocupan el lugar de aquellos, ese individuo conservará su naturaleza tal y como era antes, sin cambio alguno en su forma.

Demostración: En efecto, los cuerpos (por el Lema 1) no se distinguen en razón de la substancia sino aquello que constituye la forma de un individuo consiste en una unión de cuerpos (por la definición anterior). Ahora bien esta unión (por hipótesis) se conserva aun cuando se produzca un continuo cambio de cuerpos; por consiguiente, el individuo conservará su naturaleza tal y como era antes, tanto respecto de la substancia como respecto del modo. Q.E.D. (Spinoza, 1980, p. 86)⁴.

De lo anterior, es importante detenernos en el concepto de cuerpo en Spinoza y ver el interés en lograr una identidad ontológica entre cuerpo y alma por un lado, por otro el antropomorfismo. La creación de los cuerpos se da por medio de relaciones intensivas desde la inmanencia, en las que el movimiento define sus individualidades; la longitud de un cuerpo viene a ser, según Spinoza, los cuerpos más simples; dentro de estos hay afecciones dinámicas e intensidades de fuerzas anónimas que corresponden a la latitud del cuerpo.

Esta Naturaleza constituida por longitudes y latitudes es el *cuerpo sin órganos* en Gilles Deleuze, el cual se constituye de la concepción de cuerpo en Spinoza y de Antonin Artaud, para quien el cuerpo sin órganos es la manera en la que se puede romper con la subjetividad y el dualismo cartesiano por un cuerpo que se autoafirma a través de la palabra que desgarrar y rompe los límites de la conciencia. En 1896 Artaud escribió:

Sufro de una espantosa enfermedad del espíritu. Mi pensamiento me abandona en todos los grados. Desde el hecho simple del pensamiento hasta el hecho exterior de la materialización en la palabra. Palabras,

⁴ “Si corporis sive individui quod ex pluribus corporibus componitur, quaedam corpora segregentur et simul totidem alia ejusdem naturae eorum loco succedant, retinebit individuum suam naturam uti antea absque ulla ejus formae mutatione.

Demonstratio: Corpora enim (per lemma 1) ratione substantiae non distinguuntur; id autem quod formam individui constituit, in corporum unione (per definitionem praecedentem) consistit; atqui haec (per hypothesin) tametsi corporum continua fiat mutatio, retinetur: retinebit ergo individuum tam ratione substantiae quam modi suam naturam uti ante. Q.E.D.”.

formas de la frase, direcciones interiores del pensamiento, reacciones simples del espíritu, estoy constantemente en la persecución de mi ser intelectual. Así, por ello, cuando puedo asir una forma, por imperfecta que sea, la fijo por temor a perder todo pensamiento. Sé que soy un ser indigno: esto me hace sufrir, pero acepto el hecho por temor a no morir eternamente (citado por Fernández, 2011, p. 9).

El cuerpo sin órganos se erige en el plano de inmanencia, proporcionando nuevos lenguajes y un pensamiento en constante potencia⁵. Las relaciones de los cuerpos en el plano de inmanencia, son distribuidas entre afectos que son afectados por lentitudes y velocidades con otros cuerpos; las relaciones de los cuerpos con otros, no están separadas de su correspondencia con el mundo, sino que su relación con otros individuos hace que estén en constante creación.

Estas relaciones de los cuerpos se dan en el plano, los cuales no son determinados por jerarquías que fijan las formas, sino que por medio del movimiento permiten la desterritorialización, el devenir de los cuerpos. Estas fuerzas que se relacionan activa y reactivamente nos remiten a Friedrich Nietzsche cuando habla de relaciones de los cuerpos entre lo activo y reactivo, para esta explicación lo citamos desde Gilles Deleuze: el plano de inmanencia es una imposición a lo establecido, a la identidad, que crea y libera energías desencadenadas de pensamiento en relaciones de movilidad y reposo, entre elementos no formados y arrastrados hacia la creación. Aquí no hay sujetos sino “haceidades”, devenires que afectan y se dejan afectar por otros cuerpos, no se designan como sujetos si no como intensidades, agenciamientos infinitos en la construcción de un mundo. Una vida que se construye en el fluir, en el crear, en el no-límite y no la no identidad, una vida construida en dimensiones, dimensiones de arte, de cine, de música.

A. Plano de inmanencia como un constante devenir.

Deleuze elabora la concepción de inmanencia desde una ontología de lo virtual, que se proyecta como una multiplicidad dinámica autoconsistente

⁵ Este concepto de potencia, no es el aristotélico como algo estático, sino una potencia que va hacia la fuga, hacia la creación infinita.

común para todos los cuerpos, partículas e individuos que componen el mundo. Esta, se proyecta en un sinnúmero de bifurcaciones que están compuestas por múltiples mesetas; común para todos los mundos reales o posibles, constituidas inorgánicamente por un Uno ordenado *cosmos* o *caosmos*.

Una unidad de contrarios convergentes que se relacionan entre sí y viven en comunidad con los sistemas homogéneos y heterogéneos, en comunicación el *caosmos* es la figura de consistencia absoluta heterogénea que compone la inmanencia. La inmanencia es el diferir de los acontecimientos en múltiples diferencias implicadas en sí mismas que se forman en el pensamiento.

La diferencia se explica, pero precisamente tiende a anularse en el sistema en el que se explica. Esto significa tan solo que la diferencia está esencialmente implicada, que el ser de la diferencia es la implicación. Explicarse para ella es anularse, conjurar la desigualdad que la constituye. La fórmula según la cual “explicar es identificar” es una tautología. De esto se puede concluir que la diferencia se anula, por lo menos que se anula en sí. En tanto es puesta fuera de sí *en* la extensión y *en* la cualidad que llena esa extensión (Deleuze, 2009, p. 341).

Es una manera constructivista que varía y crece constantemente, de hecho, la inmanencia es la diferencia en el pensamiento, la diferencia que se diferencia, como potencia activa hacia lo dado. La inmanencia como un devenir en el pensamiento, se basta a sí misma como producción de diferencias en infinitud afectual. De lo anterior cabría preguntarse si el pensamiento (inmanencia) que se encuentra en constante devenir como lo dado, necesitaría una vía para hallar la diferencia.

La inmanencia como potencia activa no vuelve y retoma los mismos puntos de los que escapa al formar el pensamiento, sino que al encontrarse en continuo devenir se comunica con el cambio de las diferencias, retomándolas de forma constante por medio del caos en que se sostienen, un mundo de diferencias:

El eterno retorno es pues la respuesta al problema del pasaje II5 7. Y en este sentido, no debe interpretarse como el retorno de algo que es, que es uno o que es lo mismo. Al utilizar la expresión “eterno retorno” nos

contradecimos si entendemos: retorno de lo mismo. No es el ser el que vuelve, sino que es el propio retornar el que constituye el ser en tanto que se afirma en el devenir y en lo que pasa. No vuelve lo uno, sino que el propio volver es lo uno que se afirma en lo diverso o en lo múltiple. En otros términos, la identidad en el eterno retorno no designa la naturaleza de lo que vuelve, sino al contrario el hecho de volver por el que difiere. Por eso el eterno retorno debe pensarse como una síntesis: síntesis del tiempo y sus dimensiones, síntesis de lo diverso y de su reproducción, síntesis del devenir y del ser que se afirma en el devenir, síntesis de la doble afirmación. El eterno retorno, entonces, depende de un principio que no es la identidad, sino que, según lo anterior, debe satisfacer las exigencias de una verdadera razón suficiente (Deleuze, 1971, p. 28).

El eterno retorno es el camino que se afianza por medio de fugas, estas brindan espacios para que la diferencia se identifique con el resto de las diferencias (pensamiento) para así formar un todo en multiplicidades convergentes. De este modo, la diferencia es inmanente (pensamiento), cambiante, en constante devenir, que retorna una y otra vez (eterno retorno).

La idea de eterno retorno en Gilles Deleuze es una noción de Nietzsche que toma para construir el concepto de retorno intensivo, fundado en la diferencia que se proyecta en múltiples planos. Estas proyecciones son las que componen el “plano de inmanencia”, es la afirmación del pensamiento con una coexistencia necesaria.

“Eternamente retorna él, el hombre del que tú estás cansado, el hombre pequeño” así bostezaba mi tristeza y arrastraba el pie y no podía dormirse.

En una oscuridad se transformó para mí la tierra de los hombres, su pecho se hundió, todo lo vivo convirtiéndose para mí en putrefacción humana y en huesos y en caduco pasado.

Mi suspirar estaba sentado sobre todos los sepulcros de los hombres y no podía ponerse de pie; mi suspirar y mi preguntar lanzaban presagios siniestros y estrangulaban y roían y se lamentaban día y noche:

“¡Ay, el hombre retorna eternamente! ¡El hombre pequeño retorna eternamente!”.

Desnudos había visto yo en otro tiempo {421} a ambos, al hombre más grande y al hombre más pequeño: demasiado semejantes entre sí, ¡demasiado humano incluso el más grande!

¡Demasiado pequeño el más grande! ¡Este era mi hastío del hombre! ¡Y el eterno retorno también del más pequeño! ¡Este era mi hastío de toda existencia!

Ay, ¡náusea! ¡Náusea! ¡Náusea! Así habló Zaratustra, y suspiró y tembló; pues se acordaba de su enfermedad. Mas entonces sus animales no le dejaron seguir hablando.

“¡No sigas hablando, convaleciente!”. Así le respondieron sus animales, sino sal afuera, adonde el mundo te aguarda como un jardín (Nietzsche, 1997, p. 174).

En suma, el eterno retorno es el que compone el plano de inmanencia, es la afirmación del pensamiento con una coexistencia necesaria. Esta necesidad de existir es a partir de la transmutación de lo negativo hacia la afirmación del estar aquí como voluntad de poder, transmuta lo negativo para convertirlo en fuerza de creación.

II. Imágenes-movimiento

A. Construcción de imágenes desde el montaje.

En toda la obra deleuziana los conceptos son renovados, reformulados y desterritorializados dentro de lo que el autor llama “plano universal”, a partir de estos cambios hay tres formulaciones con respecto al plano de inmanencia:

- Como lo dado.
- Como el diagrama.
- Como el sinsentido.

Entendemos lo dado como el no ordenamiento orgánico de lo sensible, todo lo que se encuentra en el plano está en constante variación y evolución,

no hay nada estático, las impresiones son flujos infinitos sin identidad ni demarcación. “Lo dado” ya no está dado a un sujeto, el sujeto se constituye en lo dado. El mérito de Hume fue haber deslindado este problema empírico en estado puro, manteniéndolo apartado de lo trascendental, pero también de lo psicológico.

¿Pero qué es lo dado? Es, nos dice Hume, el flujo de lo sensible, una colección de impresiones e imágenes, un grupo de percepciones. Es el conjunto de lo que aparece, el ser igual a la apariencia; es el movimiento, el cambio, sin identidad ni ley. Se hablara de *imaginación*, de *espíritu*, designando por ello, no una facultad, no un principio de organización, sino un conjunto como ese, una organización como esa (Deleuze, 1984 p.93).

Estas impresiones varían sin identidad sobre el *caosmos* para dar paso a las sensaciones que suponen líneas transversales, que forman órganos, cerebros, no obstante sin llegar a ser una organización categórica o numérica. Así, la inmanencia como lo dado, es aquella en la que el orden de lo sensible rechaza todo orden orgánico por estar en variación infinita, un cuerpo, un órgano, es una acumulación de impresiones incesantes hacia la afirmación de sí mismo.

Se entiende el diagrama como la relación violenta entre el caos y las fugas que dan paso a un nuevo orden deconstruyendo y creando nuevas formas (figuras) que se entrelazan para confundirse entre los colores y cuerpos. Aquí todos los lugares del *caosmos* deshacen todo orden orgánico, toda determinación en las formas que se dirigen hacia la estabilización.

Son precisamente esos datos los que serán desmarcados, o bien limpiados, barridos, arrugados, o bien recubiertos, por el acto de pintar. Por ejemplo una boca: se la prolonga, se hace que ella vaya de un extremo a otro de la cabeza. Por ejemplo la cabeza: se limpia una parte con una brocha, una escoba, una esponja o un trapo. Bacon llama a esto un *Diagrama*: es como si, de golpe, se introdujera un Sahara, una zona Sahara, en la cabeza; es como si se extendiera una piel de rinoceronte vista al microscopio; es como si se descuartizara en dos partes la cabeza con un océano; es como si se cambiara de unidad de medida, y se sustituyeran las unidades figurativas por unidades micrométricas, o al contrario cósmicas. Un Sahara, una piel de rinoceronte, tal es el diagrama extendido.

Es como una *catástrofe* que sobreviene a la tela, en los datos figurativos y probabilísticos (Deleuze, 1984, p. 58)⁶.

Podemos ver que el diagrama deconstruye todas las formas posibles en el plano de inmanencia, desmarcándolas y deformándolas en el caos para dar paso a otras formas, colores y cuerpos.

Por su parte, el sinsentido es la indeterminación que dona sentido a todo lo que se encuentra en el plano, su lugar es el inconsciente diferencial, no el de los significados prestos a ser representados, sino el inconsciente-fábrica listo para dar sentido al sinsentido: creación

Es una palabra que designa exactamente lo que expresa, y que expresa lo que designa. Expresa su designado, tanto como designa su propio sentido. De una sola y misma vez, dice algo y dice el sentido de lo que dice: dice su propio sentido. Por ello es completamente anormal. Sabemos que la ley normal de todos los nombres dotados de sentido es precisamente que su sentido solo puede ser designado por otro nombre ($n_1 \rightarrow n_2 \rightarrow n_3 \dots$). El nombre que dice su propio sentido no puede ser sino *sinsentido* (Nn). El sinsentido y la palabra “sinsentido” no son más que uno, y la palabra “sinsentido” no es diferente de las palabras que no tienen sentido, es decir, las palabras convencionales de las que nos servimos para designarlo (Deleuze, 2005a, pp. 54-55).

La producción de sentido en el plano de inmanencia, se da en el *caosmos*, es un campo pre-individual, un plano-diagrama que da sentido a toda creación, series heterogéneas esperando a ser utilizadas, significantes

⁶ “It is precisely these givens that will be removed by the act of painting, either by being wiped, brushed, or rubbed, or else covered over. For example, a mouth: it will be elongated, stretched from one side of the head to the other. For example, the head: part of it will be cleared away with a brush, broom, sponge, or rag. This is what Bacon calls a ‘graph’ or a diagram: it is as if a Sahara, a zone of the Sahara, were suddenly inserted into the head; it is as if a piece of rhinoceros skin, viewed under a microscope, were stretched over it; it is as if the two halves of the head were split open by an ocean; it is as if the unit of measure were changed, and micrometric, or even cosmic, units were substituted for the figurative unit. A Sahara, a rhinoceros skin: such is the suddenly outstretched diagram. It is as if, in the midst of the figurative and probabilistic givens, a catastrophe overcame the canvas”.

flotantes que se enfrentan entre la representación y la producción⁷. La producción nace dentro del plano de inmanencia para darle sentido y surgimiento al inconsciente-fábrica, en cambio la representación sale a relucir cuando hay un plano trascendental destruido y deconstruido por el sinsentido; en otras palabras, el sinsentido da la producción del inconsciente.

Podemos agregar que para Deleuze la filosofía es un devenir creativo, esto lo lleva a distinguir un plano común a todos los seres: plano de inmanencia, en donde distingue el Uno-todo como un múltiple en incesante fuga y los conceptos como singularidades fragmentarias en constante movimiento dentro del plano.

El plano de inmanencia no es un concepto, ni el concepto de todos los conceptos. Si se los confundiera, nada impediría a los conceptos formar uno único, o convertirse en universales y perder su singularidad, pero también el plano perderá su apertura. La filosofía es un constructivismo, y el constructivismo tiene dos aspectos complementarios que difieren en sus características: crear conceptos y establecer un plano. Los conceptos son como olas múltiples que suben y bajan, pero el plano de inmanencia es la ola única que enrolla y desenrolla. El plano recubre los movimientos infinitos de movimientos finitos que recorren cada vez únicamente sus propios componentes (Deleuze y Guattari, 1993, p. 39).

B. Construcción universal de fugas para las imágenes en movimiento.

El pensamiento filosófico se ha construido a partir de tres premisas: la representación, la trascendencia y la infinitud (Dios). De estas premisas la mayoría de pensadores establece su pensamiento y crea un plano fundado en la trascendencia, un plano único para todos los seres en el que todo se distribuye sistemáticamente según las reglas de infinitud: Dios. A partir de estos análisis, Deleuze ve la necesidad de fundar su pensamiento fuera de estas formulaciones para centrarse en crear un plano trascendente, dinámico e inmanente.

⁷ La relación entre la producción y la representación para Deleuze es de las más importantes en el plano de inmanencia por ser la que da paso a la creación de las cosas y los seres. Ser unívoco.

Para tal fin, comienza buscando e indagando en los pensadores que constituyen el pilar filosófico, encuentra en el sistema de Georg Wilhelm Friedrich Hegel, máximo exponente del romanticismo alemán, creador de la dialéctica de lo real y su visión totalizadora de la historia, un plano trascendente con apariencia de inmanente; en este plano las ideas se proyectan según el aparente movimiento de la dialéctica, la cual conduce las ideas a un mismo punto en el que se afirman hacia la representación.

El teatro es el movimiento real, y de todas las artes que utiliza, extrae el movimiento real. He aquí que nos dicen: este movimiento, la esencia y la interioridad del movimiento, es la repetición, *no la oposición, no la mediación*. Hegel es denunciado como el que propone un movimiento del concepto abstracto, en lugar del movimiento de la *physis* y de la *psyché*. Hegel sustituye la verdadera relación de lo singular y de lo universal en la Idea por la relación abstracta entre lo particular y el concepto general. Se limita pues, al elemento reflejado de la “representación”, a la simple generalidad. Representa conceptos en lugar de dramatizar ideas: hace un falso teatro, un falso drama, un falso movimiento.

Hay que ver cómo Hegel traiciona y desnaturaliza lo inmediato para fundar una dialéctica sobre esta incomprensión, e introducir la mediación en un movimiento que no es más que el de su propio pensamiento y de las generalidades de este pensamiento (Deleuze, 2009, pp. 33-34). De este modo, toda idea recorre el plano buscando la afirmación y el reconocimiento con la identidad; sus recorridos son aparentes movimientos cuya dirección está regida a encontrarse con el Espíritu Absoluto, ese es el juego de la dialéctica, la conservación de la idea desde el principio hasta el final, idéntica, finita, sin posibilidad de estar en devenir.

Pero, por supuesto, en la Historia, eso que llamamos “otro” es una alteridad que se afirma, que entra en el círculo dialéctico, que es el otro en la relación jerarquizada en la que es el mismo que reina, nombra, define, atribuye, “su” otro. Y con la terrible simplicidad que ordena el movimiento erigido en sistema por Hegel, la sociedad se propulsa a mis ojos reproduciendo a la perfección el mecanismo de la lucha a muerte: reducción de una “persona” a la posición de “otro”, maquinación inexorable del racismo (Cixous, 1995, p. 25).

Las ideas son guiadas por un aparente movimiento que las dirige hacia la identificación con lo mismo sin despliegues, intensidades, fugas o devenires. Deleuze lejos de seguir esquemas sin movimiento e influenciado por autores oponentes al plano trascendente como Bergson, Spinoza, Nietzsche y Hume termina de plantear su pensamiento para construir un plano libre, dinámico y con movimiento. El pensamiento deleuziano no se instaure como algo estático sino que se desterritorializa y se actualiza continuamente junto al plano y sus formulaciones; así encuentra en el cine la posibilidad de crear una ontología de las imágenes y llevar el movimiento al plano de inmanencia. En su libro *La imagen-movimiento: estudios sobre cine I* aparte de hacer un análisis taxonómico de las imágenes-movimiento plantea la construcción de un universo de imágenes en devenir.

El presente estudio no es una historia del cine. Es una taxonomía, un ensayo de clasificación de las imágenes y de los signos. Pero este primer volumen ha de contentarse con determinar los elementos, y aun los elementos de una sola parte de la clasificación (Deleuze, 1984, p. 11).

El cine se opone a la trascendencia, establece planos con fugas que le dan intensidad y movimiento al plano, para ser atravesado por las imágenes-movimiento que se desterritorializan y actualizan de manera constante; en el plano de inmanencia las imágenes al igual que los conceptos se construyen para darle paso al pensamiento por medio de fugas, devenires, relaciones y choques.

En resumen, el plano de inmanencia es el que instaure las imágenes-movimiento para la creación de las imágenes y de los conceptos. Para ilustrar podemos remitirnos a uno de los cineastas más importantes de la historia del cine Roman Polanski, director, guionista, productor y actor de origen francés, quien a los tres años se traslada junto a su familia a Polonia en pleno auge del nacionalsocialismo para sufrir la persecución nazi, suceso que va a influenciar a lo largo de su vida y en sus obras.

El cine de Roman Polanski se caracteriza por ser un cine de la composición, de actualización, de variaciones y de la inmanencia; sus personajes van siempre en contra de la subjetividad y de los límites a la identidad. En *El inquilino* podemos ver cómo el protagonista es invadido por el anhelo de adoptar los deseos de una sociedad que lo rodea hasta llegar a olvidar

sus propios deseos. Para adoptar lo que le reclaman socialmente, así es invadido por los antivalores rompiendo la línea entre sus conflictos internos y los creados socialmente para así ser expuestos ante la locura. Este conflicto interno es una exposición entre lo público y lo privado, la renuncia ante la trascendencia y el límite el dejar ser, el traer aquí como expuesta máxima del pensar y el movimiento. Esta es la capacidad del cine de circular todos los elementos que van más allá del solo acto creador, el captar el movimiento en varias direcciones:

De ello se deriva una consecuencia fundamental: *la* existencia de un doble sistema, de un doble régimen de referencia de las imágenes. Primeramente hay un sistema en que cada imagen varía para sí misma, y todas las imágenes accionan y reaccionan en función unas de otras, sobre todas sus caras y en todas sus partes. Pero a él se añade otro sistema en que todas varían principalmente para una sola, que recibe la acción de las otras imágenes sobre una de sus caras y reaccionan ante ella sobre otra de estas (Deleuze, 1984, p. 96).

Las expresiones de las imágenes-movimiento dentro del plano inmanente se dan por acontecimientos que guían el movimiento para abrir paso a cambios, devenires y fugas dentro del *caosmos*. Ahora bien, si recorremos la línea en sentido inverso, de los estados de cosas a lo virtual, no será la misma línea porque no es el mismo virtual (del mismo modo también se puede descender por ella sin que se confunda con la anterior). Lo virtual ya no es la virtualidad caótica, sino la virtualidad que se ha vuelto consistente, una entidad que se forma en el plano de inmanencia que secciona el caos. Es lo que se llama el acontecimiento, o la parte en todo lo que se sucede de lo que escapa a su propia actualización.

El acontecimiento *no es* el estado de cosas en absoluto, se actualiza en un estado de cosas, en un cuerpo, en una vivencia, pero tiene una parte tenebrosa y secreta que se resta o se suma a su actualización incesantemente: a la inversa del estado de cosas, no empieza ni acaba, sino que ha adquirido o conservado el movimiento infinito al que da consistencia (Deleuze, 1993, p. 157). El acontecimiento⁸ como parte del todo no equivale a un estado

⁸ El acontecimiento en Gilles Deleuze (1984) es un estudio desde los estoicos y la dinámica en todos los cuerpos, esto lo desarrolla en *Lógica del sentido*: “Todos los cuerpos son causas unos para otros, los unos en relación con los otros, pero ¿de qué?”

de las cosas o de los seres, es el paso para el movimiento en despliegues. Es lo virtual que atraviesa el plano en vivencias que no se agotan con principio ni fin.

Para ilustrar: *El inquilino* también conocida como “*El quimérico inquilino*” es la última de la trilogía de apartamentos que inicia el director y actor Roman Polansky con “*Repulsión*” (1966) y “*Él bebe de Rosemary*” (1968). Esta es una película inspirada en la novela de Roland Topor, comienza con la llegada de Trelkoysky (Roman Polanski) interesado en tomar un cuarto cuya última habitante se encuentra en el hospital tras un intento de suicidio; el ambiente en torno del lugar es sórdido, en donde sus habitantes no toleran el comportamiento normal de alguien que habita un cuarto. En este encierro, se ve cómo el personaje evoluciona hasta perder todo sentido de la realidad; por tanto, podemos observar el *acontecimiento* como algo que se renueva y da paso a otros puntos de fuga en el personaje intentando sobrevivir a su locura. El *acontecimiento* es una potencia interna con la que lucha el personaje para salir de su paranoia, a través de imágenes que se disgregan en medio de situaciones con las personas que habitan el edificio.

Los personajes giran en una misma situación alrededor del *encierro* del edificio y de sus tradiciones opresivas que se manifiestan no solo como algo material sino como una sociedad excluyente, mentirosa y falsa. Trelkoysky se sumerge en el encierro de su paranoia, debatiéndose en un universo de acontecimientos entre el dejar ser y lo que la sociedad lo lleva a hacer. El *acontecimiento* como potencia es la potencia de la locura que se actualiza con imágenes-movimiento que no necesitan ser impulsadas sino que se actualizan como un todo abierto y dividual. La *imagen* como aquello que es capaz de recoger el movimiento, se entiende también como advenimiento en líneas de fuga que abre espacio al movimiento.

En suma, el cine no nos da una imagen a la que él le añadiría movimiento, sino que nos da inmediatamente una imagen-movimiento. Nos

Son causas de ciertas cosas, de una naturaleza completamente diferente. Estos efectos no son cuerpos, sino ‘incorporales’ estrictamente hablando. No son cualidades y propiedades físicas, sino atributos lógicos o dialécticos. No son cosas o estados de cosas, sino acontecimientos. No se puede decir que existan, sino más bien que subsisten o insisten, con ese mínimo de ser que convienen a lo que no es una cosa, entidad inexistente” (p. 9).

da, en efecto, un corte, pero un corte móvil, y no un corte inmóvil + movimiento abstracto (Deleuze, 1984, p. 15).

Se puede afirmar que el cine no solo es una vía para fundamentar conceptos y construir una nueva forma de pensamiento, sino que también le da un nuevo matiz a la filosofía y es el de carácter creador.

Cabría preguntarse si la película de Roman Polanski, *El Inquilino*, puede llevarnos al encierro o para ir más allá: ¿*El Inquilino* puede mostrarnos la paranoia a través de imágenes-movimiento que se actualizan?

El cine puede mostrarnos varias caras y varios momentos en un mismo instante, es capaz de ir más allá de momentos dados a través del movimiento, es capaz de hacernos pensar de otro modo por medio de imágenes que van más allá del tiempo y del espacio, es el movimiento que va más allá de las dimensiones temporales para crecer en intensidades. La imagen cinematográfica

La esencia del cine, que no es la generalidad de los filmes, tiene por objetivo más elevado del pensamiento, nada más que el pensamiento y su funcionamiento [...]. El pensamiento, en el cine, es enfrentamiento de su propia imposibilidad, y sin embargo de aquí obtiene una más alta potencia o nacimiento (Deleuze, 1987, p. 225).

Es la que nos puede mostrar la manera de construir una nueva imagen de pensamiento que nos permita crear en totalidades infinitas. Para la fundamentación de la teoría de imágenes en Gilles Deleuze hay que partir de: Spinoza: concepto de inmanencia; Bergson: tesis sobre el movimiento-cineastas. En cuanto a Spinoza, podemos resumir que el plano de inmanencia es la pluralidad virtual en la que se enfatiza en dos sentidos: en el sentido práctico de los cuerpos del traer aquí su relación y afectación con otros; y en relación con el pensar “la imagen de pensamiento” siendo el que designa la creación de imágenes y conceptos filosóficos.

Una filosofía fuera de las opiniones, representaciones y copias de conceptos, una filosofía inmanente que se abre a las fibras del tiempo. “No es contemplación, pues las contemplaciones son las propias cosas en tanto que consideradas en la creación de sus propios conceptos. No es reflexión

porque nadie necesita filosofía alguna para reflexionar sobre cualquier cosa” (Deleuze y Guattari, 1993, p. 11). Sobre las tesis bergsonianas acerca del movimiento, nos permite distinguir dos caras: la que muestra el movimiento como ilusión a partir de cortes inmóviles, y la que muestra como un todo real que produce cambios, duraciones hacia aperturas cambiantes.

El movimiento tiene, pues, dos caras, en cierto modo. Por una parte, es lo que acontece entre objetos o partes; por la otra, lo que expresa la duración o el todo. Él hace que la duración, al cambiar de naturaleza, se divida en los objetos, y que los objetos, al profundizarse, al perder sus contornos, se reúnan en la duración. Se dirá, por tanto, que el movimiento remite los objetos de un sistema cerrado a la duración abierta, y la duración, a los objetos del sistema que ella fuerza a abrirse. El movimiento remite los objetos entre los cuales se establece al todo cambiante que él expresa, e inversamente. Por el movimiento, el todo se divide en los objetos, y los objetos se reúnen en el todo: y, entre ambos justamente, “todo” cambia (Deleuze, 2011, p. 26).

Este todo conformado por alternancias que se dan por el movimiento cambiante va transformando y formando imágenes-movimiento, las cuales hacen posible articular y clasificar las imágenes dentro de un sistema motor que lleva la narración en el cine: imágenes-percepción, imágenes-afeción (primer plano), imágenes-pulsión (naturalismo, surrealismo), imágenes-acción (realismo, épica, wéstern), imágenes-reflexión y, finalmente imágenes-relación. A partir de esta clasificación, Deleuze dará el paso de la imagen-movimiento a la imagen-tiempo para ir más allá y constituir una expresión directa del tiempo apareciendo nuevos signos y opsignos.

El tiempo deja de depender del movimiento, ahora es el movimiento aberrante el que depende del tiempo. La relación *situación sensoriomotriz* → *imagen indirecta del tiempo* es sustituida por una relación no localizable *situación óptica y sonora pura* → *imagen-tiempo directa*. Los opsignos y signos son presentaciones directas del tiempo (Deleuze, 1985, p. 65, cursivas del autor)).

Nuevos hilos narrativos, nuevos puntos de fuga. Esta gran transformación, se da según Deleuze por la guerra, la cual generó una crisis en la imagen-acción y los otros tipos de imágenes alterando su régimen orgánico. Este salto en la imagen no parte tan solo del análisis del tiempo

y el movimiento sino que hay factores externos. Las consecuencias de la guerra, el crecimiento del capitalismo, el materialismo, el cimiento del sueño americano, nuevos conceptos de territorio, desplazamientos, minorías, medios de comunicación y nuevas formas de percibir el cine y sus relatos, son algunos de los fuertes motivos para una gran transformación que no solo tuvo que ver con el cine sino con toda una manera de concebir el mundo de pensar, ahora se forja un pensamiento que empieza a descomponer las acciones, las afecciones y las percepciones.

En cierto modo el cine nunca había dejado de hacerlo, pero solo podía tomar conciencia de ello en el curso de su evolución, merced a una crisis de la imagen-movimiento, según una fórmula de Nietzsche, nunca es al comienzo cuando algo nuevo, un arte nuevo, puede revelar su esencia, pero lo que él era desde el comienzo no puede revelarlo sino en un recodo de su evolución (Deleuze, 1985, p. 66).

¿Qué consecuencias tiene en los ámbitos semiótico y narrativo esta nueva concepción de la imagen y a su vez como transformación social? La imagen-tiempo es un nuevo modo de concebir el mundo en el cual todo nos remite a varias posibilidades, no hay solo una situación, hay varias situaciones que se encuentran de manera dispersa, los personajes son múltiples, no hay un único héroe, las situaciones pasan de acciones a situaciones. Los encadenamientos y enlaces son débiles otras veces son rápidos.

En *La imagen-tiempo* hay una nueva configuración de los signos (opsignos y sonsignos); el tiempo ya no se subordina al movimiento. “El cristal revela una imagen-tiempo directa, y no ya una imagen indirecta del tiempo que emanaría del movimiento. No abstrae el tiempo, hace más que eso, pues invierte la subordinación con respecto al movimiento” (Deleuze, 1985, p. 135). Es el nacimiento del cine moderno, la cámara con sus descripciones describe objetos, no los objetos a la cámara, la imagen no es empírica, es movimiento, es trascendente.

Con el surgimiento del nuevo cine vienen las manifestaciones en otros lados del mundo, se sale de Europa central y de Estados Unidos y se condensa en la periferia, lo que es llamado el cine de tercer mundo y sus otras expresiones artísticas.

III. Conclusiones

Desde una mirada eminentemente estructural Deleuze en su propuesta nos muestra un análisis sobre la constitución de la imagen en el cine. Parte de todo este análisis se da por medio de un árbol-raíz-rizoma, que extiende sus ramas para instalarse como algo abierto, en constante actualización, en el que se va determinando épocas, lugares, fechas, películas y cineastas a través de la exposición de todo tipo de imágenes. Ahora bien, para seguir el camino rizomático, es necesario ir más allá de un análisis centrado, arbolíneo, rígido y estático sobre la imagen en el cine, y apostar por la verdadera propuesta deleuziana, la cual va encaminada a romper con esquemas tradicionales para traer de vuelta el vivir filosófico desde el acto de creación.

Una vez expuestas las principales premisas sobre la inmanencia, la constitución de la imagen, el montaje y diferencia desde un recorrido hermenéutico, esta propuesta investigativa intenta mostrar la apuesta deleuziana, por atreverse a pensar y vivir la filosofía de forma intensiva. En este trabajo se muestran las relaciones entre cine y filosofía de manera abierta, sin jerarquías, sin límites, sin restricciones, por el contrario son un continuo devenir en el que la creación y la vivencia filosófica son la instauración del plano para la creación. Aun así, este documento no es la reivindicación de la mirada de un autor, sino, una mirada entre el crear y la vivencia filosófica, no solo desde la exposición de un discurso disyuntivo sino en el modo de relacionar y vivir la experiencia filosófica a partir de múltiples relaciones, películas, autores, épocas, conceptos.

Referencias

- Adorno, T. W. (1970). *Teoría estética*. Madrid: Ediciones Akal.
- Artaud, A. (1978). *El teatro y su doble*. Buenos Aires: Edhasa.
- Badiou, A. (1997). *Deleuze; el clamor del ser*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- Baudelaire, C. (1994). *Poemas en prosa*. Bogotá: El Áncora Editores.
- Bergson, H. (2006). *Materia y memoria. Ensayo sobre la relación del cuerpo con el espíritu*. Buenos Aires: Cactus.
- Cixous, H. (1995). *La risa de la Medusa: ensayos sobre escritura*. Madrid: Anthropos.
- Cortés, A. (2009). *El hombre en las redes de las nuevas tecnologías. Aportes a la disolución del enfrentamiento hombre-técnica*. Bogotá: Fondo de Publicaciones Universidad Sergio Arboleda.
- Deleuze, G. (1971). *Nietzsche y la filosofía*. Barcelona: Anagrama.
- Deleuze, G. (1972). *Proust y los signos*. Barcelona: Anagrama.
- Deleuze, G. (1977). *Empirismo y subjetividad. Las bases filosóficas del anti-Edipo*. Barcelona: Granica.
- Deleuze, G. (1984). *Francis Bacon. Lógica de la sensación*. Madrid: Arena.
- Deleuze, G. (1984). *La imagen-movimiento. Estudios sobre cine 1*. Barcelona: Paidós.
- Deleuze, G. (1987). *El bergsonismo*. Madrid: Cátedra.
- Deleuze, G. (1987). *La imagen-tiempo. Estudios sobre cine 2*. Barcelona: Paidós.
- Deleuze, G. (1989). *El pliegue, Leibniz y el barroco*. Barcelona: Paidós.
- Deleuze, G. (1995). Deseo y placer. Archipiélago. *Cuadernos de Crítica Cultural*, 23, 12-26.

- Deleuze, G. (1996). *Spinoza y el problema de la expresión*. Barcelona: Muchnik.
- Deleuze, G. (1996). *Crítica y clínica*. Barcelona: Anagrama.
- Deleuze, G. (1997). *La filosofía crítica de Kant*. Madrid: Cátedra.
- Deleuze, G. (2000). *Nietzsche*. Madrid: Arena.
- Deleuze, G. (2001a). *Presentación de Sacher-Masoch. Lo frío y lo cruel*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Deleuze, G. (2001b). *Spinoza: filosofía práctica*. Barcelona: Fábula Tusquets Editores.
- Deleuze, G. (2002). *Diferencia y repetición*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Deleuze, G. (2005a). *Lógica del sentido*. Barcelona: Paidós.
- Deleuze, G. (2005b). *Derrames entre el capitalismo y la esquizofrenia*. Buenos Aires: Cactus.
- Deleuze, G. (2008). *Dos regímenes de locos textos y entrevistas*. Valencia: Pre-textos.
- Deleuze, G. (2011). *Cuatro lecciones sobre Kant*. Santiago de Chile: Arcis.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1985). *Capitalismo y esquizofrenia. El anti-Edipo*. Barcelona: Paidós.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1993). *¿Qué es la filosofía?* Barcelona: Anagrama.
- Deleuze, G. y Parnet, C. (1998). *El abecedario de Gilles Deleuze*. Sao Paulo: Escuta.
- Eisenstein, S. (2010). *Charles Chaplin*. Madrid: Casimiro Libros.
- Fernández, J. (2011). *El devenir artaudiano. Lectura de Deleuze sobre Artaud*. Recuperado de <http://serbal.pntic.mec.es/AParteRei/gonzalo75.pdf>
- Nietzsche, F. (1997). *Así habló Zaratustra. Un libro para todos y para nadie*. Madrid: Alianza Editorial.

Polanski, R. (Director). (1976). *El Inquilino* [Película]. Francia.

Spinoza, B. (1980). *Ética demostrada según el orden geométrico*. Madrid: Editora Nacional de Madrid, Ediciones Orbis S. A.

Spinoza, B. (2006). *Las cartas del mal. Correspondencia Baruch Spinoza, Willem van Blijenbergh. Comentario de Gilles Deleuze*. Buenos Aires: Caja Negra Editora.



DEBATES EDUCATIVOS CONTEMPORÁNEOS EN CONTEXTO

El libro es una obra en colaboración que recoge debates educativos contemporáneos que se plantean desde contextos específicos para fortalecerlos. Así, se reconoce que la producción académica sobre currículo y pedagogía no puede ser una actividad lejana a la realidad, sino que debe estar directamente relacionada con contextos que pueden ser cualificados con fundamento.

Los debates son: alineación iusteórica de los enfoques educativos para las facultades de derecho; exigencias de transformación educativa desde la teoría sociopolítica de Karl Popper; factores escolares que impiden la convivencia en colegios; exigencias de formación moral en facultades de administración; y planos de inmanencia como una invitación a la reflexión educativa. De esta forma, desde una perspectiva interdisciplinaria y multinivel, el lector puede encontrar exigencias teóricas aplicadas para mejorar contextos educativos concretos.



Fondo de Publicaciones
Universidad Sergio Arboleda



Escuela de Educación
Universidad Sergio Arboleda

Carrera 15 No. 74-40. Tels.: (571) 325 7500 ext. 2131 - 322 0533. Bogotá, D.C.

Calle 18 No. 14A18. Tels.: (575) 4203838 - 420 2651. Santa Marta

www.usergioarboleda.edu.co