

Atlántico (2013-2016); Asesor del Centro de Investigación, Desarrollo, Innovación y Tecnología Empresarial -CIDITEC (2010-2013). Jefe de proyectos en Applus Nocontrol Ltda. (2007-2010).

DIANA MARTÍNEZ

Magíster en Gestión de la Innovación, Universidad Tecnológica de Bolívar. Administradora Industrial de la Universidad de Cartagena. Trayectoria Investigativa y conocimientos intelectuales y prácticos en el área de análisis y gestión de la ciencia, tecnología e investigación, así como en el análisis de relacionamiento Universidad-Empresa-Estado, la Cienciometría y la construcción de indicadores de CTI. Investigadora del grupo en Gestión de la Innovación y el Conocimiento, Universidad Tecnológica de Bolívar y del grupo Ciencia, Tecnología y Sociedad - CTS+I, Universidad de Cartagena.

RONALD ÁLVAREZ

Ingeniero Industrial, Universidad del Atlántico. Especialista en Ingeniería y Gestión de la Calidad. M.Sc. en Administración de Empresas e Innovación, Universidad Simón Bolívar. Gerente de Proyectos de Investigación e Innovación en la Universidad Simón Bolívar (2014-2016). Investigador, miembro del grupo de investigación en Innovación y Emprendimiento (Categoría A). Subdirector de Investigaciones, Universidad Simón Bolívar (2008-2013). Gerente del proyecto Apps.co, Fase de descubrimiento de negocios, alianza Macondotie. Más de 11 años de experiencia en el área de formulación, ejecución y/o dirección de proyectos de Investigación & Desarrollo e Innovación con diferentes instituciones y consultoría empresarial.

PAOLA AMAR SEPÚLVEDA

Administradora de Empresas. Especialista en Gestión Industrial y Magíster en Estudios Políticos y Económicos. Doctora en Ingeniería Industrial, Universidad Politécnica de Valencia, con énfasis en gestión de la innovación y el conocimiento. Posee amplia trayectoria en el sector educativo, público, empresarial y en la gestión de proyectos de Innovación y Gestión del Conocimiento. Ha desempeñado cargos tales como rectora(e) de la Universidad del Atlántico; Subsecretaria de Gestión Empresarial de la Gobernación del Atlántico y Vicerrectora Académica, Universidad Tecnológica de Bolívar, así como par evaluador del CNA para programas de maestrías y doctorados y como directora del Grupo de Gestión de la Innovación y el Conocimiento, reconocido y escalafonado por COLCIENCIAS en categoría A. Actualmente se desempeña como Vicerrectora de Investigación e Innovación de la Universidad Simón Bolívar. Es autora de varias publicaciones científicas en revistas nacionales y extranjeras.

REYNALDO MORA MORA

Doctor en Ciencias de la Educación. Líder Grupo de Investigación en Educación, Ciencias Sociales y Humanas. Docente Doctorado en Educación Universidad Simón Bolívar. Investigador Asociado Universidad Simón Bolívar.

DIANA LAGO VERGARA

Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad Complutense, Madrid. Investigadora Universidad de Cartagena. Docente Doctorado en Educación RUDECOLOMBIA Universidad de Cartagena.

MARÍA TERESA PUPO SALAZAR

Socióloga UNALMA, Medellín, Doctorando en Ciencias de la Educación, Universidad de Cartagena. Magíster en Desarrollo Educativo y Social CINDE, Universidad Pedagógica Nacional. Docente Investigadora de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba.

SOFÍA ALEJANDRA MORA MACÍAS

Estudiante de Derecho y Ciencias Políticas. Joven integrante del semillero del Grupo de Investigación en Educación, Ciencias Sociales y Humanas. Columnista del diario *La Libertad* de Barranquilla.

YUCELIS ÁVILA HERNÁNDEZ

Magíster en Educación. Docente Investigadora del Distrito de Barranquilla.

Pensar el Caribe ha sido un imperativo de la Universidad Simón Bolívar desde su origen en los años 70, por lo cual la reflexión permanente sobre este nuestro entorno natural, social y cultural forma parte de su tradición académica y tiene un sentido de legítimo arraigo intelectual derivado de la vocación propia de la Institución, en el marco de la visión filosófica de sus fundadores, y en particular del economista José Consuegra Higgins quien se dispuso formular una Teoría económica y social propia para América Latina y el Caribe, contibución que consignó desde 1966 en sus numerosos libros y en la Revista *Desarrollo Indoamericano*, insignia aún vigente de nuestra Institución que ha albergado a los más importantes pensadores sociales del hemisferio.

El libro que presentamos a consideración de la comunidad intelectual es un producto del Grupo de Estudios Interdisciplinarios sobre el Caribe, que agrupa a los investigadores de la Universidad Simón Bolívar empeñados en seguir la consigna del gran pensador caribeño, Norman Girvan, de “Pensar e reinterpretar el Caribe” como un espacio histórico complejo, donde han confluído al mismo tiempo el coloniaje y la esclavización imperial europea, con las distintas expresiones del capitalismo internacional liderado por Norteamérica, configurando un espacio geopolítico con prominentes problemas económicos, sociales, ambientales y étnicos donde el común denominador ha sido la secular y persistente dominación del centro con la periferia, lo que ha generado una compleja realidad por la presencia de “varios caribes” pero también con una hibridación y diversidad social de gran riqueza cultural, al punto que de la profunda huella dolorosa de la esclavitud y el dolor, surgió la alegría incomparable de su música y su literatura.

En el libro que presentamos se articulan en forma interdisciplinaria aportes de los investigadores del grupo: economistas, sociólogos, arquitectos, educadores, lingüistas e historiadores, para ofrecer una visión de conjunto sobre el espacio unido por el mismo mar, compartido, que desde el siglo XVI propició la identificación natural del Caribe colombiano con los países de la Gran Cuenca caribeña en sus aspectos geográficos, sociales, políticos, ambientales y culturales al punto de acogemos el tema musical de Juan Formell y los Van Van de Cuba, “Nosotros los del Caribe”, para dar el nombre a nuestro libro.

ISBN 978-958-8930-44-2



EDICIONES
UNIVERSIDAD
SIMÓN BOLÍVAR



RECONOCIDO POR
COLCIENCIAS
2014 - 2017



EDICIONES
UNIVERSIDAD
SIMÓN BOLÍVAR



RECONOCIDO POR
COLCIENCIAS
2014 - 2017

Nosotros los del CARIBE

C Nosotros los del CARIBE

Jairo Solano Alonso • Paola Larios Giraldo
COMPILADORES



AUTORES

Jairo Solano Alonso, Paola Larios Giraldo, Ezequiel Quiroz Narváez, Buenaventura Russeau Pupo, Efraín Llanos Henríquez, Florentino Rico Calvano, Jairo Castañeda Villacob, María Teresa Pupo Salazar, Reynaldo Mora Mora, Diana Lago de Vergara, Paola Amar Sepúlveda, Diana Carolina Martínez Torres, Ronald Enrique Álvarez Martínez, Yuceli Ávila Hernández, Sofía Alejandra Mora

JAIRO SOLANO ALONSO

Doctor (PhD) en Historia de América Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España. Doctor (PhD) en Ciencias de la Educación, Universidad de Cartagena. Magíster en Sociología de la Educación, Universidad de Antioquia. Magíster en Dirección Universitaria, Universidad de los Andes. Sociólogo UNALMA, Medellín. Líder del grupo Estudios Interdisciplinarios sobre el Caribe, Universidad Simón Bolívar. Docente Doctorado, Universidad Simón Bolívar, Universidad de Cartagena.

BUENAVENTURA RUSSEAU PUPO

Doctora en Ciencias sobre Arte del Instituto Superior de Arte, La Habana, Cuba. Graduada en Licenciatura en Historia, Profesora del Instituto Pedagógico Superior Enrique José Carina, Universidad de La Habana. Especializada en Gestión Cultural en el Ministerio de Cultura, Madrid, España. Ha publicado artículos sobre diversos temas en *Las Ciencias Sociales Hoy*, revista electrónica de Argentina.

FLORENTINO RICO CALVANO

Economista. Magíster en Ciencias de la Educación. Doctorando en Ciencias de la Educación, Universidad Simón Bolívar. Especialista en Administración de Empresas, Formulación y Evaluación de Proyectos. Política Fiscal y Tributaria. Investigador Asociado y Director del Grupo de Investigación Democracia y Modernización del Estado Colombiano Categoría A, avalado Universidad Simón Bolívar. Docente de pregrado y posgrado de la Universidad Simón Bolívar.

EZEQUIEL QUIROZ NARVÁEZ

Profesional en Economía, Universidad de Antioquia (1997). Experiencia laboral relacionada en Estadística. Cargos desempeñados: Director Regional del DANE NORTE y Asesor de la Dirección Nacional DANE (1977-2008); Investigador (2009-2015). Grupo de Estudios Espacios Ambientales del Caribe Colombiano, GEECC e Integrante del Grupo de Estudios Interdisciplinarios sobre el Caribe de la Universidad Simón Bolívar de Barranquilla (2015-2016). Consultor en estudios de mercado y encuestas de opinión. Experto en diseño de trabajos de campo y aplicación de sistemas de muestreo estadístico.

PAOLA LARIOS GIRALDO

Arquitecta egresada, Universidad del Atlántico, Especialista en Conservación y Restauración de Patrimonio Arquitectónico, Universidad Jorge Tadeo Lozano, Experta en Gestión y Conservación de Patrimonio, Universidad de Granada, Magíster en Desarrollo y Gestión de Empresas Sociales, Universidad Simón Bolívar. Doctorando en Historia y Artes, Universidad de Granada. Integrante de los grupos de investigación Estudios Interdisciplinarios sobre el Caribe de la Universidad Simón Bolívar y Taller de la Ciudad-Espacio Urbano de la Universidad del Atlántico. Posee experiencia en obras de restauración de bienes de interés cultural, así como en consultoría para proyectos de Inventario y Documentación de Patrimonio Arquitectónico.

EFRAÍN LLANOS HENRÍQUEZ

Licenciado en Ciencias Sociales y Económicas, Universidad del Atlántico. Especialista en Ciencias/Meteorología, Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá. Magíster y Doctor en Geografía del Convenio Instituto Geográfico Agustín Codazzi (IGAC) y la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC). Desde hace más de tres décadas se desempeña como docente de Geografía en las universidades del Atlántico y Simón Bolívar, en la categoría Profesor Titular en el escalafón docente de ambas instituciones.

JAIRO CASTAÑEDA VILLACOB

Ingeniero Industrial, Universidad del Atlántico. M.Sc. en Administración de Empresas e Innovación, Universidad Simón Bolívar, Barranquilla. Gestor de Transferencia de Conocimiento y Tecnología en CIENTECH (2014-2016). Investigador, miembro del grupo de investigación en Innovación y Emprendimiento (Categoría A). Socio Fundador del Centro de Innovación del Caribe (2004-2015); Coordinador de la Mesa de Innovación de la Comisión Regional de Competitividad e Innovación del

C Nosotros los del CARIBE

Jairo Solano Alonso • Paola Larios Giraldo
COMPILADORES

AUTORES

Jairo Solano Alonso, Paola Larios Giraldo, Ezequiel Quiroz Narváez, Buenaventura Rousseau Pupo,
Efraín Llanos Henríquez, Florentino Rico Calvano, Jairo Castañeda Villacob,
María Teresa Pupo Salazar, Reynaldo Mora Mora, Diana Lago de Vergara, Paola Amar Sepúlveda
Diana Carolina Martínez Torres, Ronald Enrique Álvarez Martínez, Yuceli Ávila Hernández,
Sofía Alejandra Mora

EDICIONES
 UNIVERSIDAD
SIMÓN BOLÍVAR



RECONOCIDO POR
COLCIENCIAS
2014 - 2017



PRESIDENTA SALA GENERAL
ANA BOLÍVAR DE CONSUEGRA

RECTOR FUNDADOR
JOSÉ CONSUEGRA HIGGINS (q.e.p.d.)

RECTOR
JOSÉ CONSUEGRA BOLÍVAR

VICERRECTORA ACADÉMICA
SONIA FALLA BARRANTES

VICERRECTORA DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN
PAOLA AMAR SEPÚLVEDA

VICERRECTORA FINANCIERA
ANA DE BAYUELO

SECRETARIA GENERAL
ROSARIO GARCÍA GONZÁLEZ

DEPARTAMENTO DE PUBLICACIONES
CARLOS MIRANDA MEDINA

MIEMBROS DE LA SALA GENERAL
ANA BOLÍVAR DE CONSUEGRA
OSWALDO ANTONIO OLAVE AMAYA
MARTHA VIVIANA VIANA MARINO
JOSÉ EUSEBIO CONSUEGRA BOLÍVAR
JORGE REYNOLDS POMBO
ÁNGEL CARRACEDO ÁLVAREZ
ANTONIO CACUA PRADA
JAIME NIÑO DÍEZ
ANA DE BAYUELO
JUAN MANUEL RUISECO
CARLOS CORREDOR PEREIRA
JORGE EMILIO SIERRA MONTOYA
EZEQUIEL ANDER-EGG
JOSÉ IGNACIO CONSUEGRA MANZANO
EUGENIO BOLÍVAR ROMERO
ÁLVARO CASTRO SOCARRÁS
IGNACIO CONSUEGRA BOLÍVAR

C Nosotros los del CARIBE

Jairo Solano Alonso • Paola Larios Giraldo
COMPILADORES

AUTORES

Jairo Solano Alonso, Paola Larios Giraldo, Ezequiel Quiroz Narváez, Buenaventura Rousseau Pupo,
Efraín Llanos Henríquez, Florentino Rico Calvano, Jairo Castañeda Villacob,
María Teresa Pupo Salazar, Reynaldo Mora Mora, Diana Lago de Vergara, Paola Amar Sepúlveda
Diana Carolina Martínez Torres, Ronald Enrique Álvarez Martínez, Yuceli Ávila Hernández,
Sofía Alejandra Mora

EDICIONES
 UNIVERSIDAD
SIMÓN BOLÍVAR



RECONOCIDO POR
COLCIENCIAS
2014 - 2017

Nosotros los del Caribe: estudio interdisciplinario sobre la Gran Cuenca / Jairo Solano Alonso ... [et al.] -- Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar, 2016.

329 p.; 17 x 24 cm.
ISBN: 978-958-8930-44-2

1. Cultura -- Caribe (Región, Colombia) 2. Evolución social -- Caribe (Región, Colombia) 3. Vida intelectual -- Caribe (Región, Colombia) 4. Sociología histórica -- Caribe (Región, Colombia) 5. Política cultural -- Caribe (Región, Colombia) 6. Caribe (Región, Colombia) -- Vida social y costumbres I. Solano Alonso, Jairo II. Quiroz Narváez, Ezequiel III. Rousseau Pupo, Buenaventura IV. Llanos Henríquez, Efraín V. Rico Calvano, Florentino VI. Larios Giraldo, Paola Milena VII. Amar Sepúlveda, Paola Andrea VIII. Martínez Torres, Diana Carolina IX. Castañeda Villacob, Jairo Orlando X. Álvarez Martínez, Ronald Enrique XI. Pupo Salazar, María Teresa XII. Mora Mora, Reynaldo XIII. Lago de Vergara, Diana XIV. Avila Hernández, Yuceli XV. Mora Macías, Sofía Alejandra XVI. Universidad Simón Bolívar. XVII. Tit.

986.11 N897 2015 SCDD 21 ed.

Universidad Simón Bolívar - Sistema de Bibliotecas

NOSOTROS LOS DEL CARIBE

Estudios Interdisciplinarios sobre la Gran Cuenca

©Jairo Solano Alonso, ©Ezequiel Quiroz Narváez

©Buenaventura Rousseau Pupo, ©Efraín Llanos Henríquez

©Florentino Rico Calvano, ©Paola Milena Larios Giraldo

©Paola Andrea Amar Sepúlveda, ©Diana Carolina Martínez Torres

©Jairo Orlando Castañeda Villacob, ©Ronald Enrique Álvarez Martínez

©María Teresa Pupo Salazar, ©Reynaldo Mora Mora

©Diana Lago de Vergara, ©Yuceli Avila Hernández

©Sofía Alejandra Mora Macías

ISBN: 978-958-8930-44-2

GRUPO DE INVESTIGACIÓN

GRUPO DE ESTUDIOS INTERDISCIPLINARIOS

SOBRE EL CARIBE

JAIRO SOLANO ALONSO

Todos los derechos reservados. Ninguna parte de esta publicación puede ser reproducida, almacenada en sistema recuperable o transmitida en ninguna forma por medios electrónico, mecánico, fotocopia, grabación u otros, sin la previa autorización por escrito de Ediciones Universidad Simón Bolívar y de los autores. Los conceptos expresados de este documento son responsabilidad exclusiva de los autores y no necesariamente corresponden con los de la Universidad Simón Bolívar y da cumplimiento al Depósito Legal según lo establecido en la Ley 44 de 1993, los Decretos 460 del 16 de marzo de 1995, el 2150 de 1995, el 358 de 2000 y la Ley 1379 de 2010.

© Ediciones Universidad Simón Bolívar

Carrera 54 No. 59-102

<http://publicaciones.unisimonbolivar.edu.co/edicionesUSB/>

dptopublicaciones@unisimonbolivar.edu.co

Barranquilla - Cúcuta

Impresión

Editorial Mejoras

Calle 58 No. 70-30

info@editorialmejoras.co

www.editorialmejoras.co

Portada:

Laura Caruyo

A este libro se le aplicó

Patente de Invención No. 29069

Abril de 2016

Barranquilla

Printed and made in Colombia

Contenido

Introducción	
Hacia un estudio interdisciplinario del Caribe Total.....	7
<i>Jairo Solano Alonso</i>	
Semblanza Sociodemográfica y Económica del Caribe.....	23
<i>Ezequiel Quiroz Narváez</i>	
Aproximación al Estudio de la Cultura e Identidad en el Caribe ...	47
<i>Buenaventura Russeau Pupo</i>	
Ciencia y Técnica en Cartagena de Indias y en el Gran Caribe. Siglos XVII al XIX.....	79
<i>Jairo Solano Alonso</i>	
Estructuración del Espacio Urbano de Barranquilla y Cartagena en el Siglo XX.....	109
<i>Efraín Llanos Henríquez</i>	
Contexto de las Instituciones de Educación Superior en el Caribe.....	145
<i>Florentino Rico Calvano</i>	
Vivienda Vernácula en el Caribe Colombiano: Diversidad dentro de la Unidad.....	179
<i>Paola Milena Larios Giraldo</i>	

La Ciencia, Tecnología e Innovación en el Caribe Colombiano: Una Revisión de su Situación Actual y Perspectivas en el Corto Plazo	201
<i>Paola Andrea Amar Sepúlveda, Diana Carolina Martínez Torres, Jairo Orlando Castañeda Villacob, Ronald Enrique Álvarez Martínez</i>	
Aspectos Históricos y Conceptualizaciones del Caribe Colombiano: Ruralidad – Nueva Ruralidad – Funciones de la Escuela y Educación Rural.....	235
<i>María Teresa Pupo Salazar</i>	
Pensar y Construir un Sistema Educativo Caribe	263
<i>Reynaldo Mora Mora, Jairo Solano Alonso, Diana Lago, Yuceli Ávila Hernández, Sofía Alejandra Mora</i>	
Currículo, Identidad y Saberes en el Caribe Colombiano	279
<i>Reynaldo Mora Mora, Jairo Solano, Diana Lago, Yucelis Ávila Hernández, Sofía Alejandra Mora</i>	

Introducción

Hacia un estudio interdisciplinario del Caribe Total

Jairo Solano Alonso

El Caribe, a lo largo de la historia, ha sido la frontera ineludible para los juegos de poder hegemónico de los imperios europeos y del poderío norteamericano, y aunque en apariencia solo se redujo al papel de escala comercial transitoria para las naciones suramericanas, se convirtió en el área de contacto de todos los grupos humanos del planeta. En consecuencia, la conjunción étnica y cultural precipitada en el abrupto y nada idílico encuentro se expresó no solo en los aspectos sociales, económicos y políticos ligados a la explotación de gentes esclavizadas y a la desaparición de la población indígena por la explotación extrema y las enfermedades advenedizas sino en el sincretismo que dio lugar a una nueva expresión espiritual y cultural.

Quizá los frutos perdurables en la música y el arte han motivado un mayor número de acercamientos académicos orientados a comprender e interpretar el manantial de creatividad de sus gentes asombradas ante la contradictoria relación del habitante Caribe con la belleza de su entorno generador de exultantes productos culturales, cuyo vigor sorprende ante la rudeza de su existencia signada por la secular explotación que aún persiste.

De suerte que la relación entre sociedad, cultura, política y economía, conforma una unidad compleja del Caribe con el continente, que debe redefinirse, redescubrirse y transformarse en forma radical y cualitativa: de ahí la naturaleza

del Grupo de Estudios Interdisciplinarios sobre el Caribe de la Universidad Simón Bolívar.

El propósito de este grupo es producir estudios de Alta Calidad sobre el Caribe, para contribuir a la transformación integral de la vida de los diversos pueblos que constituyen el objeto de nuestro accionar intelectual. Por lo expuesto, se juzga trascendental delimitar espacial y conceptualmente el objeto de nuestra atención investigativa originada en la Universidad Simón Bolívar. Profundas razones de índole geográfica y política contribuyen a tomar estas decisiones:

La Universidad Simón Bolívar ha considerado de alta trascendencia y responsabilidad afrontar los estudios del Caribe con un sentido de TOTALIDAD. Lo fundamenta en el hecho que a lo largo de su trasegar desde 1972 hasta la fecha, ha concentrado sus mayores esfuerzos en la formación de generaciones de profesionales e investigadores comprometidos con la realidad de la zona norte de Colombia; es cierto que en su producción bibliográfica predominan los estudios hacia el Caribe Iberoamericano, que se constituyó en un objeto irrenunciable de su actuación académica durante más de 40 años de existencia, durante los cuales generó conocimiento acerca de su propio entorno y las necesidades de los seres humanos que lo habitan. Hoy, en concordancia con su vocación, debe orientarse al CARIBE TOTAL, que resulta de la articulación e internacionalización creciente de la ciudad de Barranquilla y la Costa en general, vinculadas en forma vigorosa a la economía y la cultura de la región Caribe nacional e insular por los procesos de globalización, lo que hace propicio y pertinente su empeño en trascender el marco de la reflexión y el asombro sobre el hábitat inmediato para contribuir a la transformación integral de la vida de los diversos pueblos que constituyen el área circundante en el Mar de las Antillas, los cuales, inevitable e históricamente han estado estrechamente ligados tanto a Barranquilla como a la Gran Llanura cuyo litoral se asoma y respira el Caribe.

La vida portuaria de la ciudad y de otros puertos colombianos del área insular y continental como Cartagena y Santa Marta, y San Andrés que han sido

obligados e ineludibles destinos inmediatos de procesos económicos sociales y culturales reclaman hoy más que nunca, la atención académica rigurosa y diversificada.

Es lógico por supuesto, que a lo largo de la existencia del norte de Colombia los países caribeños sean objeto no solo de intercambios comerciales sino de reciprocidades en el terreno social y cultural, en lo que concierne al idioma, la música, y la raza, que los hace nuestros congéneres y formen parte de una identidad compartida por tener el mismo mar, y la proximidad en el tiempo y el espacio.

De ahí que sean objeto de nuestro accionar intelectual y por ello la Universidad ofrece su contingente académico para Pensar el Caribe en toda su complejidad y para reinterpretarlo en el sentido propuesto por Norman Girvan (2012, p.21).

Es bien conocido el hecho de la diversidad lingüística, racial y cultural de las diversas islas del Caribe, y entre estas y el Caribe continental. Por eso este Grupo de Investigación debe orientarse tanto a los Estudios de Investigación y Desarrollo de las grandes Islas Antillanas hispano-hablantes: Cuba, Puerto Rico y República Dominicana, que conforman una unidad lingüística y cultural (Boyd & Bowman, 1976, p.587) pero también, gradualmente, extenderse a toda la cuenca donde existen países anglófonos y francófonos y de habla holandesa que comparten raíces mayoritariamente africanas y asiáticas.

Los países anglófonos se agrupan en la Comunidad CARICOM (Antigua y Barbuda, Barbados, Belice, Dominica, Granada, Guyana, Jamaica, Montserrat, Saint Kitts y Nevis, Santa Lucía, San Vicente y las Granadinas, Trinidad y Tobago (las Islas Vírgenes británicas y las Islas Turcas y Caicos son miembros asociados), mientras que Colombia, Curazao, México, Puerto Rico, Saint Maarten y Venezuela se han considerado por estos fuera del Caribe y por lo tanto, solo países observadores de aquella asociación.

El Grupo de Estudios Interdisciplinarios sobre el Caribe de la Universidad Simón Bolívar considera entonces que hay que asumir

(...) la región Caribe como cuenca, en su dimensión más abarcadora, incluyendo las islas, Centroamérica, la costa norte de Colombia, Venezuela, Surinam, Guayana francesa, Guyana y las zonas de México y del sur de los Estados Unidos que acceden al Golfo de México. Se trata así de una región geográfica y sociocultural integrada por países y territorios que poseen una variada extensión y diverso estatus político. Estados independientes, colonias, Estados asociados, territorios de ultramar. Sus habitantes son el resultado de múltiples procesos de mestizaje y colonización, con elementos culturales y étnicos provenientes de los aborígenes americanos y de pueblos originarios de África, Asia y Europa (Lister, 2015, p.19).

Por lo expuesto, resulta que es un imperativo irrenunciable que Colombia, y en su marco el Caribe colombiano, avancen desde la academia con estudios serios y dotados de sentido que permitan la restitución de su ancestro histórico con el Caribe Total, lo que habrá de redundar en el fortalecimiento geopolítico de su adscripción y pertenencia identitaria con la Cuenca hacia la cual se debe proyectar la atención y el interés investigativo de la Universidad como expresión de las necesidades de la costa norte de Colombia.

¿Qué entendemos por Caribe en el Grupo de Investigación que hoy promovemos?

Existe un mosaico de posibilidades de aproximación derivado del punto de partida teórico del que se parte: Un afortunado acercamiento lo hace el economista Norman Girvan, quien señala que

El Caribe es una categoría sociohistórica que nombra a una zona cultural caracterizada por el legado esclavista y el sistema de plantación. Comprende las Islas y partes contiguas de tierra continental y puede extenderse hasta incluir la diáspora caribeña allende el mar (Girvan, 2012, p.21).

El investigador puertorriqueño Antonio Gatzambide-Geigel postula, por su parte, la existencia de varios Caribes, argumento que acoge también Girvan. El analista boricua recoge toda una tradición conceptual basada en las economías de plantación y extiende su análisis a toda la Cuenca del Caribe que incluye las zonas del litoral continental. Resume las diversas tendencias en diversos conjuntos poblacionales:

1. Caribe Insular o etnohistórico que: *“Tiende a ser sinónimo de Antillas y West Indies, por lo que suele incluir las Guayanas y Belice y puede llegar hasta las Bahamas y Bermuda... es la más utilizada en la historiografía y otros estudios acerca de la región... pone el énfasis en la experiencia común de la plantación azucarera esclavista”*.
2. Caribe Geopolítico: Se refiere al Caribe Insular, Centroamérica y Panamá, sobre todo después de la Segunda Guerra Mundial... es la más utilizada en la historiografía y otros estudios sobre las relaciones con Estados Unidos... pone el énfasis en las regiones donde se produjo la mayor parte de las intervenciones estadounidenses. Incluye en su mayoría países hispanohablantes que Estados Unidos considera su “patio trasero”, *“y no como una región vecina, soberana e independiente en la que convergen numerosas naciones, con diferentes ideas o tendencias sociales, económicas o culturales”*.*
3. Gran Caribe o Cuenca del Caribe: A las tendencias anteriores se añade Venezuela y por lo menos partes de Colombia y de México... se popularizó a partir de la política estadounidense hacia la región en los 80; lo habían asumido desde la Segunda Guerra Mundial algunas élites, sobre todo de las potencias regionales.
4. Caribe Cultural (Afro-América Central). Estudia las esferas culturales de Indoamérica, Euroamérica y América de las plantaciones. Incluiría el sur de los Estados Unidos y el norte del Brasil.

Precisamente este plano de análisis propuesto por Gatzambide-Geigel sería inclusivo de las culturas que se reclaman Caribes tanto en el ámbito insular

* <http://www.tercerainformacion.es/spip.php?article50400> Consultado 13-07-2015

como en el continental. De sus esfuerzos integradores se desprende el proyecto presentado por el Grupo Inter Civil (relaciones Societales en el Caribe, organizado en mayo de 1997) “con el propósito de crear espacios y oportunidades para la investigación, la acción y la reflexión sobre la relación entre la sociedad civil y las relaciones internacionales en el Gran Caribe”.

A diferencia de estas circunstancias, el Caribe Hispano en Tierra Firme adquirió unos matices diferentes y particulares, si bien Cartagena fue la principal factoría negra en América, la presencia indígena, el mestizaje temprano y la rápida conformación de un mosaico racial variopinto que incluye la criollización y el mulataje conforman una región compleja con similitudes y diferencias con el Caribe Insular y con unas circunstancias geográficas afines entre la costa norte de Colombia, con Panamá, Venezuela y Centroamérica, con el rasgo común de ser bañadas por el mismo mar Caribe que ha sido el escenario de su vida social, política y económica. No obstante tienen un común denominador, que las Islas Antillanas proceden de una dominación esclavista colonial infligida a los emigrantes forzados de África, que en Suramérica se destinaron a oficios varios, entre ellos el trabajo en las minas y las fortificaciones de los puertos. Todos en conjunto, aunque difieran sus oficios, han traído consigo todo un bagaje cultural como única arma de supervivencia.

En síntesis, en la actualidad hay una coincidencia: no se puede hablar de un solo Caribe sino de varios complejos culturales que comparten el mismo mar y que tienen historias particulares pero, rasgos comunes e historias compartidas, por su relación de sometimiento a los centros imperiales desde una periferia con similitudes geográficas aunque con diferencias idiomáticas. Se requiere, como plantea Ivette López Lara, respecto a la riqueza musical de la región, independiente de su signo idiomático. Se impone

realizar un acercamiento diferente y profundo al Caribe, mostrando desde otra perspectiva, la existencia de diversos discursos que reflejan ciertas maneras de percibir y entender el mundo, de algunos patrones culturales similares así como del proceso de construcción de identidades nacionales y de la historia colonial (López de Jesús, 2003, p.210).

Diversas circunstancias de orden geopolítico han conspirado contra la integración del Caribe hacia propósitos comunes, a menudo los historiadores de las islas de raigambre inglesa y francesa han predicado la autenticidad de sus países y comunidades como caribeños y por ende se arrojan mayor importancia que el Caribe Español Insular, especialmente Cuba, Puerto Rico y República Dominicana. Con mayor razón consideran que los países del Litoral Caribe continental, sus regiones y ciudades como Cartagena, Barranquilla, Santa Marta y Riohacha, entre otras, no pertenecerían a la Cuenca.

Para superar estas disyuntivas del juego de inclusión-exclusión lingüística y geopolítica derivada de viejos estatus coloniales proponemos que, sin olvidar las particularidades en la región, empecemos a considerarla como Caribe Total.

Precisamente el economista caribeño Norman Girvan, aporta algunos elementos para construir una visión amplia que supere las restricciones de las definiciones geográficas, critica por ejemplo el hecho que:

En la región, los anglófonos acostumbran a hablar y pensar acerca del Caribe, refiriéndose a las Islas de habla inglesa o a los Estados miembros de la Comunidad Caribe (CARICOM). Algunas veces la frase *the wider caribbean* es empleada para aludir, en realidad a “los Otros”. En la bibliografía hispánica, el Caribe suele aludir a las islas donde se habla español solamente, o a Las Antillas... No hace mucho se comenzó a distinguir entre el Caribe Insular y el Gran Caribe (*Greater Caribbean*) o la Cuenca completa (Girvan, 2012, p.21).

Por ello hay que hacer también algunas precisiones sobre el concepto del Caribe. Es cierto que de manera clásica y original se ha concebido como Caribe en forma rigurosa, al conjunto de islas localizadas en el Mar de las Antillas, caracterizadas por economías de plantación, especialmente de caña de azúcar, tabaco y por la utilización de trabajo de africanos esclavizados entre los siglos XVII y XIX (Ortiz, 1978). No obstante algunos historiadores profesionales entre ellos, el colombiano Ernesto Bassi, de la Universidad del Cornell, han cuestionado esa postura extrema. Este autor ha realizado un completo balance historiográfico para salir al paso de estas posiciones arraigadas.

Bassi, quien utiliza inicialmente para el análisis a Megan Vaughan (1998, pp.189-214), Sidney Mintz (1971) y Antonio Benítez Rojo (1998), propone avanzar, de la simple descripción geográfica que suele dividir la región para pensarla como “un universo, una cultura y/o una conciencia” (Bassi, 2009, p.12). Afirma que estas tierras insulares y continentales en conjunto, comparten un pasado común de esclavitud y explotación que a todos equipara, lo que permite al menos, que compartan una “visión del mundo” similar frente a sus realidades. El investigador barranquillero se distancia de quienes consideran que se deben incluir “Solo las islas del Caribe, Guyana y Belice”; por el contrario afirma que “no se puede negar la pertenencia al Caribe de territorios no incluidos en la definición (de Mintz) como el noreste del Brasil, algunas partes del sur de Estados Unidos, los departamentos del norte de Colombia y Venezuela y algunos territorios de México y América Central” (Bassi, 2009, p.16).

En síntesis, afirma Bassi, hay dos tendencias para identificar la adscripción al Caribe:

una definición restrictiva que solo entiende al Caribe como la cadena de islas conformada por las Antillas Mayores y Menores y una interpretación amplia que incluye a todos los países con costa en el mar Caribe... además existe una tendencia mucho más reciente que intenta liberarse de la geografía para definir al Caribe como un ente imaginado sin fronteras físicas determinadas (Bassi, 2009, p.23).

Para concluir esta discusión, ante la pregunta: ¿Qué es el Caribe y adónde está?, responde el sociólogo trinitario Anton Allahar, sociólogo de la Universidad de Toronto, que:

El Caribe es tanto un lugar geopolítico como un lugar geográfico, sociocultural y psicológico, donde las identidades se forman, se compiten y se transforman. Como lugar geográfico el Caribe está fijo, pero como espacio sociocultural y psicológico, el Caribe es fluido (Allahar, 2014, p.2).

Por ello para Allahar, hay que REPENSAR los estudios del Caribe, ya que su juicio: Cualquier programa de Estudios del Caribe tendrá que tomar en cuenta una perspectiva macro de la Región (Allahar, 2014, p.3).

Con esta visión de los expertos mencionados se orientará el accionar académico del Grupo de Estudios Interdisciplinarios sobre el Caribe de la Universidad Simón Bolívar.

La Institución exhibe unas características distintivas desde el punto de vista de su adscripción al saber, la investigación y la enseñanza: No se trata de un acercamiento disciplinar al complejo objeto de investigación sino holístico e interdisciplinario y transversal, de suerte que en su estudio se incorporan diversas disciplinas como la historia que en nuestro Grupo de Investigación ejerce el hilo conductor, sino también la geografía, economía, la sociología, la antropología y la lingüística, es decir, las Ciencias Sociales en su conjunto, que incluso orientan la atención que se dispense a los aspectos ambientales, en una postura filosófica que entiende la interacción bio-psico-social.

El abordaje investigativo requerido para dar respuesta a estas perplejidades del Caribe debe partir del reconocimiento de una complejidad que está dada por el hecho que

El Caribe, por su situación geográfica atomizada, por las convulsiones que marcaron y siguen marcando su historia, por las disparidades que, aparentemente le son inherentes... por las interferencias culturales y simbólicas que lo van conformando... oscila entre realidad y mito, generando a la vez lecturas pragmáticas y lecturas imaginarias (Moulin, 2006, p.360).

Basta decir que en el Caribe se hablan al menos, seis idiomas (español, inglés, francés, holandés, portugués) con sus respectivos dialectos que toman nombres como creoles o papiamentos. Probablemente 17 lenguas criollas a la vez, “incluye 28 jurisdicciones políticas (algunas independientes, otras no), y poblaciones de origen africano, europeo indígena, asiático y otras ascendencias

mixtas”, todo de acuerdo a la secular mixtura histórica no exento de violencias e intercambios raciales, sociales y culturales movilizados por la exacción económica de las metrópolis europeas.

Hay rasgos diferenciales y similitudes entre las islas del Caribe y la zona continental, de suerte que si bien comparten elementos raciales derivados de la presencia de la esclavitud, la dominación hispana, el elemento religioso como factor de cohesión, en conjunto, la antigua zona de Tierra Firme no participa de la omnipresencia de la plantación como ocurre en el área insular.

Adicionalmente se asocian circunstancias de emigración voluntaria y forzada de pueblos de diferentes culturas, especialmente la diáspora africana que permitió al etnólogo cubano Fernando Ortiz, proponer el concepto Transculturación para designar un fenómeno muy propio del Caribe caracterizado por

Las continuas, radicales y contrastantes transmigraciones geográficas, económicas y sociales de los pobladores; que esa perenne transitoriedad de los propósitos y que esa vida, siempre en desarraigo de la tierra habitada, siempre en desajuste con la sociedad sustentadora. Hombres, economías, cultura y anhelos, todo aquí se sintió foráneo, provisional, cambiadizo (Ortiz, 1978, p.93).

Tales realidades hacen que el abordaje del Caribe presente un “descentramiento permanente”, que hace escribir a Antonio Benítez Rojo:

El Caribe no es un archipiélago común, sino un meta archipiélago [...] y como tal tiene la virtud de carecer de límites y de centro. Así el Caribe desborda con creces su propio mar [...] es el último de los grandes meta archipiélagos (Benítez, citado por Moulin, 2006, p.361).

Esta gran diversidad exige un compromiso interdisciplinario de las Ciencias Sociales y Humanas que vincula tanto las Ciencias Sociales en su diversidad de matices y diálogos históricos, antropológicos, sociológicos, comunicativos

y de ciencia política como las Naturales, ligadas a las realidades materiales y a veces trágicas de sus conmociones telúricas, biológicas y meteorológicas para poder ofrecer un dispositivo conceptual y discursivo que basado en los metarrelatos de los pueblos caribeños permita explicar no solo sus encuentros y desencuentros que tienen un sentido de rivalidades culturales, sino las amenazas naturales que se ciernen sobre ellos.

La propuesta investigativa de la Universidad Simón Bolívar concibe la complejidad de su empeño y por tanto, reconoce que ante esa abigarrada realidad pueden extraerse consecuencias para el análisis desde una perspectiva *Totalizante* desde la cual se pueda discernir desde la atalaya de los respectivos discursos sociales, las fuerzas motrices de una región interconectada a lo largo de su discurrir existencial diverso. Esas realidades hacen que Benítez Rojo considere que para discurrir conceptualmente sobre el Caribe se requiere apoyarse incluso en la teoría del Caos:

Lo caribeño es un sistema de ruidos y opacidades, un sistema no lineal, un sistema no predecible, en resumen un sistema caótico más allá del alcance total de cualquier tipo específico de conocimiento o de interpretación del mundo (Benítez Rojo, 1989, p. 350).

Ello ha conducido a que el Caribe se entienda para algunos autores como una *abstracción o un espacio cultural*, lo que se sugiere a algunos estudiosos como el puertorriqueño Antonio Gaztambide-Geigel, quien después de realizar un excursu retrospectivo de las vicisitudes de la región insular y continental, concluye que la macrorregión se vio forzada a ser, no solo la frontera imperial de las tradicionales metrópolis europeas, sino contar con un nuevo vecino influyente con creciente poder omnipresente: los Estados Unidos, que convirtió en protectorados a países hispanos como: Cuba, con la Enmienda Platt; a Puerto Rico, como Estado Libre y Asociado; a Panamá, en Zona del Canal y a Centroamérica en *Banana Republic*, con todas las implicaciones políticas que ello conllevó para la región.

Fue entonces cuando estas antiguas colonias españolas, ven frustrado su derrotero que las conducía a Estados-Nación Independientes a plenitud, y son incluidas como protectorados al ingresar en un escenario tradicionalmente dominado por Inglaterra, Francia y Holanda. A partir de entonces *The Caribbean Sea* se convierte en “el Traspatio” de la Unión Americana y en un centro de interés desde 1898; es lo que Gaztambide-Geigel, llama “invención del Caribe”, en cuyo espacio *Todos*, incluso los países del litoral se arropan bajo la misma denominación, ante los intereses económicos de la nueva metrópoli norteamericana, en un proceso que incluye a Venezuela, Colombia, Panamá y Centroamérica.

Los intereses americanos en empresas como la United Fruit Company, diseminada por todo el Caribe y Centroamérica, se convirtieron en centro de experimentación para garantizar la presencia física de los nuevos invasores norteamericanos. En este orden de ideas, todo el SABER se modificó estructuralmente para satisfacer el nuevo PODER.

Las Ciencias Sociales y Humanas empezaron a ser aprisionadas por el funcionalismo estructural (Durkheim, Malinowski, Parsons, Radcliffe-Brown), la psicología por el conductismo de Skinner, el urbanismo por la dicotomía cultural sustentada en el *continuum* Sociedad-Tradicional Sociedad Moderna expuesta por Robert E. Park y Ernest W. Burgess, soporte de las teorías dualistas para conquistar la American Way Life.

En economía los antiguos esclavos se convirtieron en asalariados, y la visión keynesiana prometió el pleno empleo. Desde finales del siglo XIX, y en forma coincidente con la invención del Caribe y la toma de Panamá por Roosevelt, los nuevos hospitales de la Zona del Canal y otros escenarios de presencia norteamericana –en especial los construidos por la United Fruit Company–, empezaron a promover cambios para habilitarlos hacia la atención de empleados y funcionarios que reclamaban atención para prevenir las fiebres y patologías tropicales, lo que provoca que todo el Caribe ingrese a la Organización

Panamericana de la Salud (OPS) y se adelanten programas de vacunación masiva contra la malaria y otras patologías.

Para el Grupo de Estudios Interdisciplinarios sobre el Caribe de la Universidad Simón Bolívar el conocimiento nuevo que se pretende sobre la macrorregión Caribe, con un sentido de TOTALIDAD aborda los aspectos políticos, sociales, económicos, culturales y ambientales en la búsqueda de un camino latinoamericano hacia el desarrollo y un enfoque crítico social, tal como lo preconizó José Consuegra Higgins, cuando diseñó las bases para una Teoría económica propia.

Para avanzar en el terreno expuesto, pletórico de sugerencias y complejidades, el libro *Nosotros los del Caribe*, que ofrecemos a consideración de los académicos, de los lectores en general, aborda desde distintos ángulos y perspectivas las siguientes investigaciones.

El economista Ezequiel Quiroz aporta una *Semblanza Sociodemográfica y Económica del Caribe*, que tiene como característica esencial, su abordaje con sentido de TOTALIDAD, trascendiendo los márgenes del Caribe colombiano que está presente en su trabajo. Como complemento obligado la profesora Buenaventura Rousseau Pupo, propone la reflexión sobre un tema crucial para entender la región en su compleja hibridez en su ensayo *Aproximación al Estudio de la Cultura e identidad en el Caribe*.

Seguidamente el profesor Jairo Solano Alonso, propone el abordaje de las prácticas científicas y los saberes en la vida social del Caribe en su estudio inscrito en la historia, *Ciencia y Técnica en Cartagena de Indias y en el Gran Caribe. Siglos XVII y XIX*.

Otro de los trabajos que se ofrece a consideración de los académicos y estudiosos de la región es el titulado *Estructuración del Espacio Urbano de Barranquilla y Cartagena en el Siglo XX*, expuesto por el geógrafo e investigador Efraín Llanos Henríquez, que estudia exhaustivamente las transforma-

ciones espaciales de los centros urbanos más densamente poblados del Caribe colombiano desde finales del siglo XIX hasta el epílogo de la pasada centuria.

Un complemento obligado de los análisis que se han emprendido lo ofrece el economista Florentino Rico Calvano, quien discurre y explora el comportamiento económico del *Contexto en las Instituciones de Educación Superior en el Caribe Total*, en un estudio que ofrece los perfiles más adecuados para la toma de decisiones en el diseño de programas de pregrado y posgrado para la Región, en particular los estudios doctorales.

Otra de las atalayas desde las cuales se observa y estudia el Caribe es el concerniente a un elemento básico para la vida humana en la macrorregión: la morada que se requiere para la vida familiar en el Caribe. El trabajo de la arquitecta Paola Larios, propone el abordaje de la *Vivienda Vernácula en el Caribe Colombiano: Diversidad dentro de la Unidad*. La propuesta es desde luego extensiva a toda la vivienda en la macrorregión.

Otro de los elementos irrenunciables en relación con el Caribe es el que tiene que ver con la relación *Ciencia, Tecnología e Innovación en el Caribe Colombiano: Una revisión del Estado Actual y sus Perspectivas*, original del profesor Jairo Castañeda.

El agro es un área obligada de reflexión e investigación. Es lo que propone la profesora María Teresa Pupo Salazar, desde una perspectiva sociológica en su trabajo *Aspectos Históricos y Conceptualizaciones del Caribe Colombiano: Ruralidad-Nueva Ruralidad-Funciones de la Escuela y la Educación Rural*, que es producto de las investigaciones de esta docente e investigadora de la Universidad de Córdoba.

La reflexión sobre el Caribe necesita responder a los requerimientos culturales en el marco de la mixtura que representa una región polifónica como la región que abordamos; en ese orden de ideas el colectivo de investigadores coordinado por el profesor Reynaldo Mora, que cuenta con el concurso de la

profesora Diana Lago de Vergara del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de Cartagena, reflexiona sobre el tema *Currículo, Identidad y Saberes en el Caribe Colombiano*, trabajo que complementan con un ensayo que es más bien una invitación a *Pensar y Construir un Sistema Educativo Caribe*, que respone a las necesidades de la macrorregión.

Como puede advertirse en el libro que hoy ofrecemos al público universitario y en un ámbito abierto de lectores, existe una diversidad de temas en el marco de la unidad de propuestas de Pensar el Caribe, como la manera más expedita de promover el compropiso social e intelectual con su transformación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allahar, A. (2014). *Repensar los estudios del Caribe*. Ponencia presentada, VII Conferencia Internacional, Cátedra de Estudios del Caribe, Universidad de La Habana.
- Bassi Arévalo, E. (2009). La importancia de ser Caribe: A propósito de un mal chiste. *Cartagena Aguaita*, (21), 11-24, Observatorio del Caribe Colombiano.
- Benítez Rojo, A. (1989). *La isla que se repite*. Barcelona: Editorial Casiopea.
- Boyd-Bowman, P. (1976). Patterns of Spanish Emigration to the New World until 1600. *Hispanic American Historical Review*, 56(4), 587.
- Gaztambide-Geigel, A. (1996). La invención del Caribe en el siglo XX. Las definiciones del Caribe como problema histórico y metodológico. *Revista Mexicana del Caribe*, 1(1), 75-96.
- Girvan, N. (2012). *El Caribe, dependencia, integración, soberanía*. Santiago de Cuba: Casa del Caribe, Editorial Oriente.
- Lister L., E. (2015). *Travesías por el Caribe contemporáneo: La narrativa de Mayra Moreno*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Vicerrectoría de Investigación-Editorial.
- López de Jesús, L. I. (2003). *Encuentros sincopados, el Caribe contemporáneo a través de sus prácticas musicales*. Universidad de Quintana Roo, Estado Libre y Soberano de Quintana Roo, UNESCO. México: Siglo XXI Editores.

Moulin Civil, F. (2006). *La cuestión del Caribe en la isla que se repite de Antonio Benítez Rojo*. Nanterre: Universidad de París X.

Ortiz, F. (1978). *Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar*. Caracas, Venezuela: Biblioteca Ayacucho.

file:///c:/User/User/Downloads/Dialnet-LaCuestionDelCaribeEnLaIslaQue-SeRepite19891998DeAn-2316809%20(2).pdf

<http://www.tercerainformacion.es/spip.php?article50400> Consultado 13-07-2015

Semblanza Sociodemográfica y Económica del Caribe

Ezequiel Quiroz Narváez¹

INTRODUCCIÓN

En este capítulo se presenta una reseña o semblanza sociodemográfica y económica de *El Caribe*, entendiéndose por Caribe todos los territorios que conforman el área de la gran cuenca del mar Caribe con todas las expresiones multidisciplinarias: demográficas, sociológicas, antropológicas, sociales, económicas y culturales, y que en ellos ocurren tanto en la parte insular como continental.

Esta semblanza sociodemográfica y económica del Caribe, se basa en el análisis de los datos y estadísticas oficiales de instituciones internacionales y nacionales como el Banco Mundial, la Organización de Naciones Unidas –ONU–, la Comisión Económica de América Latina y el Caribe –CEPAL–, el Departamento Administrativo Nacional de Estadística –DANE– y organismos nacionales de estadística de los países del área.

Para este trabajo, desde el punto de vista geográfico, llamaremos *Caribe Total* a los territorios continentales e insulares de los países que integran el **Grupo G-3** (México, Colombia y Venezuela); los países del **Istmo** (Panamá, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras y Nicaragua); los países que conforman la Comunidad del Caribe –**CARICOM**– (Antigua & Barbuda, Bahamas, Barbados, Belice; Dominica, Granada, Guyana Inglesa, Jamaica, Santa Lucía, San Kitts y Nevis, San Vicente y Granadinas, Surinam y Trinidad & Tobago);

1. Economista de la Universidad de Antioquia e investigador Universidad Simón Bolívar, Barranquilla.

los países por fuera del CARICOM (Cuba, República Dominicana y Haití); los territorios dependientes americanos, británicos, franceses y holandeses; por el Caribe colombiano los territorios conformados por los departamentos de Atlántico, Bolívar, Córdoba, Cesar, La Guajira, Magdalena, Sucre, San Andrés, Providencia y Santa Catalina; y las subregiones: Urabá antioqueño que comprende los municipios de Arboletes, Apartadó, Carepa, Chigorodó, Mutatá, Murindó, Necoclí, San Juan de Urabá, San Pedro de Urabá, Turbo y Vigía del Fuerte; y Urabá chocoano que comprende los municipios de Acandí, Carmen del Darién, Riosucio, Unguía y Capurganá; aunque para efectos de análisis se tomen solo los datos disponibles de los ocho departamentos del Caribe.

El análisis es de carácter cuantitativo y descriptivo y las unidades de análisis son el tamaño y la densidad de población, la actividad económica expresada en términos de Producto Interno Bruto –PIB– e Ingreso *per cápita* y otros indicadores sociales como pobreza y calidad de vida.

1. SEMBLANZA SOCIODEMOGRÁFICA Y ECONÓMICA

1.1. Caribe Total

Imagen 1. El Caribe Total



Fuente: CIA World Factbook

1.1.1. Población y territorio

El *Caribe Total* está conformado por los territorios continentales e insulares de los países que integran el Grupo G-3; los del Istmo; los países por fuera del CARICOM; los del CARICOM; los territorios dependientes de Estados Unidos: Puerto Rico e Islas Vírgenes; los territorios británicos: Anguilla, Monserat, Islas Vírgenes Británicas, Islas Caimán, Islas Turcas y Caico; los territorios franceses: Guyana, Guadalupe y Martinica; y los territorios holandeses: Aruba y Antillas Holandesas; tal como lo define geográficamente Norman Girvan en su obra *El Caribe, dependencia, integración y soberanía* (2002); aunque existen otras definiciones del territorio del Caribe más amplias y que desde un punto vista histórico, abarca la totalidad de las regiones bañadas por el mar Caribe e incluye las áreas inmediatas de la plataforma continental de la Florida, Luisiana, la península de Yucatán, parte de la costa Caribe de Centroamérica, Panamá, la costa Atlántica de Colombia, la costa de Venezuela y las Guyanas (De León, 2002).

José Mateo Rodríguez, profesor de la Facultad de Geografía de la Universidad de La Habana, Cuba, sostiene que hay muchas formas de definir el Caribe como región, dependiendo del tono, el enfoque y el matiz que se use para definir la región. Todas estas definiciones: desde el punto de vista de la hidrografía (cuenca del mar Caribe); de la geopolítica cultural que divide el Caribe en Caribe hispano y Caribe sajón; oceanográfico relativo a la maritimidad, insularidad y miniaturización de espacios; etnográfico alusivo a la población mestiza y de origen africano, y desde el punto de vista del enfoque funcional, como entidades y centralidades que funcionan de manera integrada, todas esas apreciaciones resultan parciales; pero lo que es claro según él, es que todas las definiciones de una u otra forma asumen y aceptan el concepto de región para identificar el Caribe como tal (Rodríguez, 2013).

Pascal Saffache, profesor de Conferencia de la Universidad de la Guyana, dice que existen distintos enfoques centrados en la ubicación –cultura, historia, idioma, economía y situación política– que ayudan a entender mejor lo que es Caribe, más allá de una definición meramente geográfica y que resulta problemática y compleja (Saffache, 2013).

Aun teniendo en cuenta lo anterior, en el presente trabajo para efectos del análisis de los datos nos situaremos en la definición del Caribe de Norman Girvan, sin desconocer la validez de los distintos planteamientos que inspiran definiciones más complejas del ser Caribe.

La situación sociodemográfica y económica del *Caribe Total* es un tanto compleja con disparidades apreciables en materia de extensión de los territorios, tamaño y densidad de población, PIB, ingreso *per cápita* y desigualdades sociales, pobreza y calidad de vida.

Las estadísticas del Banco Mundial del año 2013 muestran que la población total del Caribe asciende a 290 millones de habitantes; aproximadamente el 4 % de la población mundial y el 40 % de la población de América Latina y del Caribe (ALC). Los países del Grupo G-3, en su orden México, Colombia y Venezuela son los más extensos y con mayor población del área; con 201 millones de habitantes y un poco más de 4 millones de km² de extensión, albergan al 70 % de la población total del Caribe y el 77 % de su área territorial. Estos países son considerados del área, por tener sus plataformas continentales en la cuenca del mar Caribe.

Los países del Istmo con 46,7 millones de habitantes y una extensión de casi 500 mil km², contienen el 15 % de la población del *Caribe Total* y ocupan el 9 % de su territorio; mientras que Cuba, República Dominicana y Haití, países por fuera del CARICOM, con 32 millones de habitantes y 190 mil km², comprenden el 11 % de la población total del Caribe y solo el 3,6 % de su territorio.

La comunidad CARICOM alcanza una población de 7 millones de habitantes y una extensión de 436 mil km², abarcando solo el 1,8 % de la población total y el 8,3 % del territorio del Caribe.

El Caribe Insular que comprende la totalidad de países insulares más los territorios dependientes con una población de 44,3 millones de habitantes y 732 mil km², representa el 15 % de la población y el 14 % del territorio total del Caribe.

Por grupo de países, la densidad de población más alta se observa en los países insulares que no pertenecen al CARICOM: 167 (habitantes por km²); seguida por la Zona del Istmo (89,6 h/km²). De los países dependientes los de mayor densidad son los territorios americanos (395,4); seguido de los territorios holandeses (321,3); británicos (137,8 h/km²) y franceses (12,2 h/km²) y por unidades territoriales, Barbados con 660,4 h/km² es el territorio más densamente poblado, seguido de Aruba (547,4 h/km²); Puerto Rico (398,8 h/km²); Haití (371,8 h/km²) y El Salvador (301,4 h/km²) (ver Tablas 1 y 2).

1.1.2. Producto Interno Bruto (PIB)

Existen otras diferencias apreciables y evidentes entre países en materia económica y social. Los países del G-3 son considerados las potencias económicas de la región por el gran volumen y valoración de su actividad económica frente al resto de los del área. Su PIB al año 2013, asciende a 2.078 miles de millones USD y es más de 10 veces el PIB de los países del Istmo; y más de 6 del PIB del Caribe Insular, que comprende Cuba, República Dominicana y Haití; los países del CARICOM y los territorios dependientes. También su ingreso *per cápita* supera más de dos veces al ingreso *per cápita* de los países del Istmo. Internamente en los países del Istmo se observa esta desigualdad: el ingreso *per cápita* de Panamá y Costa Rica es superior cuatro o cinco veces al de Nicaragua y Honduras; siendo estos dos países los más pobres del Istmo; sin embargo los mayores ingresos *per cápita* se observan en los territorios dependientes: británicos (US\$ 25.605); franceses (US\$ 17.677); holandeses (US\$ 16.026) y americanos (US\$ 15.085) (ver Tablas 1 y 2).

Tabla 1. El Caribe Total. Grupos de países

Subregión	Población Millones de habitantes 2013	PIB Miles de Millones USD 2013	PIB per cápita USD 2013	Crecimiento del PIB 2014* %	Población %	Área km ² %
Países del G-3	201	2.078	10.333,70	1,5	70	77
Istmo	44,7	200	4.474,88	4,0	15	9
Caribe Insular	44,3	338	7.650,83	1,9**	15	14
Caribe Total	290	2.616	9.018,41	1,7	100	100

Fuente: Cuadro elaborado con base en los datos de población y PIB del Banco Mundial –de la División de Población–. * Cálculo del Autor con base en datos de la CEPAL: “Balance preliminar de las economías de América Latina y el Caribe 2014”. ** Sin incluir los territorios dependientes

Tabla 2. Estadísticas del Caribe Total

Pais	Población 2013	Área (km ²)	Densidad de Población (h/km ²)	PIB (2013) Miles de millones de US dólares	PIB per cápita USD	Idioma
Mexico	122.332.399	1.967.183	62,2	1.261	10.307,98	Español
Venezuela	30.405.207	916.443	33,2	438	14.414,75	Español
Colombia	48.321.405	1.141.768	42,3	378	7.830,90	Español
G-3	201.059.011	4.025.376	49,9	2.078	10.333,70	
Costa Rica	4.872.166	31.000	35,5	50	10.1784,61	Español
El Salvador	6.340.454	21.040	301,4	24	3.826,08	Español
Guatemala	15.468.203	108.889	142,1	54	3.477,89	Español
Honduras	8.097.688	112.080	72,2	19	2.290,78	Español
Nicaragua	6.080.478	130.700	46,3	11	1.851,11	Español
Panamá	3.864.170	75.317	51,2	43	11.036,81	Español
Istmo	44.723.159	489.226	89,6	200	4.474,88	
Cuba	11.265.629	114.525	98,4	68	6.056,82	Español
República Dominicana	10.403.761	48.308	215,4	61	5.879,00	Español
Haití	10.317.461	27.750	371,8	8	819,90	Francés
Insular NO CARICOM	31.986.851	190.583	167,8	138	4.309,80	
Antigua	89.985	440	204,5	1,2	13.342,08	Inglés
Bahamas	377.374	13.364	27,2	8,4	22.312,08	Inglés
Barbados	284.644	431	660,4	4,2	14.842,58	Inglés
Bélice	331.900	22.966	14,3	1,6	4.893,93	Inglés
Dominica	72.003	731	35,9	0,5	7.175,63	Inglés
Granada	105.897	344	307,8	0,8	7.890,51	Inglés
Guyana	799.613	216.000	3,7	3,0	3.739,47	Inglés
Jamaica	2.714.734	11.424	237,6	14,3	5.267,55	Inglés
Santa Lucía	182.273	616	295,8	1,3	7.132,16	Inglés
San Kitts y Nevis	54.191	269	201,5	0,8	14.132,80	Inglés
San Vicente y las granadinas	109.373	389	281,2	0,7	6.485,68	Inglés
Surinam	539.276	163.810	3,3	5,3	9.825,74	Inglés
Trinidad y Tobago	1.341.151	3.066	264,7	24,6	18.372,90	Inglés
CARICOM	7.002.414	436.380	16,0	66,5	9.557,42	
Aruba	102.911	188	347,4	2,6	25.113,58	Holandés
Antillas Holandesas	209.067	783	267,0	2,4	11.479,57	Holandés
Territorio Holandeses	311.978	971	321,3	5,0	16.026,77	
Anguilla	16.560	91	182,0	0,2	10.869,57	Inglés
Montserrat	5.129	102	30,3	0,0	7.798,79	Inglés
Islas Virgenes Británicas	27.349	130	132,3	0,9	31.079,75	Inglés
Islas Caimán	58.4358	260	224,8	2,6	43.638,23	Inglés
Islas Turcas y Caico	33.098	417	79,4	1,0	30.213,31	Inglés
Territorios Británicos	140.571	1.020	137,8	3,6	25.609,83	
Guyana Francesa	263.697	91.000	2,9	2,6	9.670,19	Francés
Guadalupe	471.149	1.705	276,3	4,5	9.551,12	Francés
Martinica	412.441	1.060	339,1	7,6	18.305,65	Francés
Departamentos Franceses	1.147.287	93.765	12,2	20,3	17.667,77	
Puerto Rico	3.615.086	9.065	398,8	103,1	28.519,38	Español
Islas Virgenes	104.737	342	306,2	2	15.085,40	Inglés
Territorio E.U.	3.719.823	9.407	395,4	105	15.085,40	
Caribe Insular	44.308.924	732.126	60,5	339	7.650,83	
El Gran Caribe	290.091.094	5.256.722	55,2	2.616	9.018,41	

Fuente: Cuadro y estimaciones elaborado por autor. Datos de la división de Población del Banco Mundial.
 * Los datos de población de Antillas Holandesa, Anguilla, Monserrat, Islas Virgenes Británicas, Guyana Francesa, Guadalupe y Martinica tienen como fuente Countrymeters/info/world

1.2. El Caribe Insular

Imagen 2. El Caribe Insular



Fuente: Atlas Mundial de Centroamérica. www.proyectosalohohar.com

1.2.1. Población y territorio

Es un territorio fragmentado y heterogéneo, con un poco más de 44 millones de habitantes, distribuidos en 28 unidades territoriales con una gran variedad de tamaño; estatus político diferente; niveles desiguales de ingreso *per cápita*, pobreza, calidad de vida y distintos idiomas.

El tamaño es muy irregular; 11 de las 28 unidades territoriales tienen menos de 500 km²; el 50 % de ellas no llega a 1.000 km²; 18 a los 10.000 km²; mientras que tres de ellas (Guyana Británica, Surinam y Cuba) tienen cada una más de 100.000 km² y representan las 2/3 partes del territorial total insular. La mitad de las instituciones territoriales tiene menos de 300.000 habitantes y 22 de estas no llegan al millón de habitantes.

El estatus político insular es diferente: 16 países son Estados independientes y 12 Territorios dependientes de cuatro potencias extranjeras con distintos gra-

dos de autonomía. Norman Girvan, refiriéndose al estatus político de los países dependientes, dice: “Sus sistemas políticos varían: desde democracias parlamentarias multipartidistas (en la mayoría de los países anglófonos) hasta sistemas presidenciales ejecutivos, en muchos otros, pasando por la democracia unipartidista popular de Cuba” (Girvan, 2012). Los 12 territorios dependientes (5 británicos, 2 holandeses, 3 franceses y 2 americanos) tienen distintos grados de autodeterminación interna (Puerto Rico y Antillas Holandesas); otros territorios presentan diferentes grados de corresponsabilidades administrativas entre el gobierno local del territorio y las autoridades de la metrópolis. El 60 % de la población total insular habla el español; el 22 %, el francés; el 17 %, el inglés; y el 1 %, el holandés, muy a pesar de que la mayor parte de las instituciones son inglesas y existen idiomas criollos como el haitiano y el de las Antillas Holandesas.

1.2.1.1. Antillas Mayores

Cuatro de cada cinco personas del Caribe Insular viven en Cuba, en República Dominicana, en Haití o en Jamaica. Tienen niveles de ingreso *per cápita* bajo, donde se destaca Haití como el país más pobre con tan solo US\$ 819,6. En el resto de estos países su ingreso *per cápita* oscila entre los US\$ 5.237 y US\$ 6.100. Tres de cuatro personas viven en la pobreza en Haití; dos en la misma proporción en República Dominicana, según datos del Banco Mundial correspondientes al año 2012. En Jamaica la incidencia de la pobreza es del 20 %. Los cuatro países, con excepción de Haití vienen presentando una ligera recuperación en su PIB *per cápita* en las últimas dos décadas con respecto a la década de los años 90, impactada por la inestabilidad política de Haití, el colapso de la URSS que afectó directamente a Cuba y la caída de los precios de productos de exportación y el aumento de la deuda externa en Jamaica y República Dominicana, que llevó a estos países a hacer ajustes económicos.

1.2.1.2. Antillas Menores

Una decena de miniestados con población menor a millón y medio de habitantes ocupan los territorios de las Antillas Menores. Representan el 6,8 % de la

población total insular y alcanzan ingresos *per cápita* promedio superior al de los países del Istmo, y al de los países de las Antillas Mayores; estos Estados pequeños son clasificados como poseedores de altos niveles de bienestar en las estadísticas de *Human Development Report* (1998) del Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNDP), citado por Norman Girvan en su libro sobre el Caribe. Sus economías se basan en el manejo eficiente de la industria del turismo, los servicios bancarios (*off-shore*), las manufacturas, la exportación de plátanos y las industrias de base energéticas; y con excepción de Trinidad & Tobago, los niveles de pobreza oscilan entre el 15 % y 30 %, muchísimos menores índices de pobreza en comparación a los índices de pobreza de los países de las Antillas Mayores.

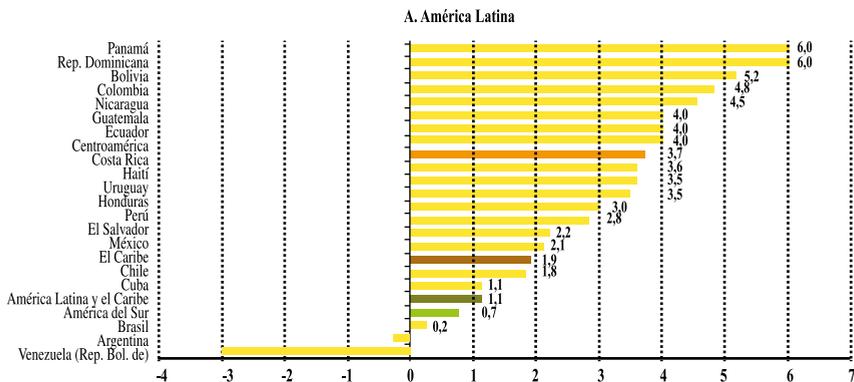
1.3. Desempeño de las economías de *Caribe Total* en el 2014, según la CEPAL

El año 2014 se podría caracterizar por presentar un desempeño heterogéneo de las economías desarrolladas y una desaceleración de las economías de los países emergentes. La tasa de crecimiento de la economía mundial fue de 2,6 % con respecto al año 2013. Se destacan las economías de Reino Unido (3,1 %), Estados Unidos (2,1 %), Alemania (1,5 %) y España (1,3 %). Las economías de los países en desarrollo crecieron en promedio un 4,4 %, aunque continúa el ritmo de desaceleración observado en los últimos años. Sin embargo, se destaca China con un crecimiento de 7,3 % e India con 5,4 %.

Las economías de América Latina y el Caribe (ALC) en su conjunto, durante 2014 crecieron en promedio 1,1 %, siendo la tasa más baja desde 2008; producto del debilitamiento de la demanda agregada externa proveniente de las economías desarrolladas y a la desaceleración de las economías emergentes, especialmente de China (principal socio comercial de países de la región exportadora de materias primas). Todo lo anterior trajo como consecuencia la desaceleración de las economías de Venezuela (-3,0 %); Argentina (-0,2 %) y del estancamiento de la economía del Brasil (0,2 %).

Muy a pesar de lo anterior, en el G-3 se destaca Colombia con un crecimiento del 4,8 % estimulado por el comportamiento del sector financiero, la inversión en la construcción y los servicios personales y comunales; mientras que México con un crecimiento de 2,1 %, se recupera luego de dos años de debilidad cíclica, por el impulso de las exportaciones de manufactura especialmente el vehicular y por el efecto de la recuperación de la economía de Estados Unidos. Venezuela experimentó una de -3,0 % debido a la disminución de los precios del petróleo (30 %) en el segundo semestre del año y a la disminución de las exportaciones en cerca del 20 %.

Tabla 3. América Latina y el Caribe: tasa de crecimiento del PIB, 2014
(En porcentajes, sobre la base de dólares constantes de 2010)



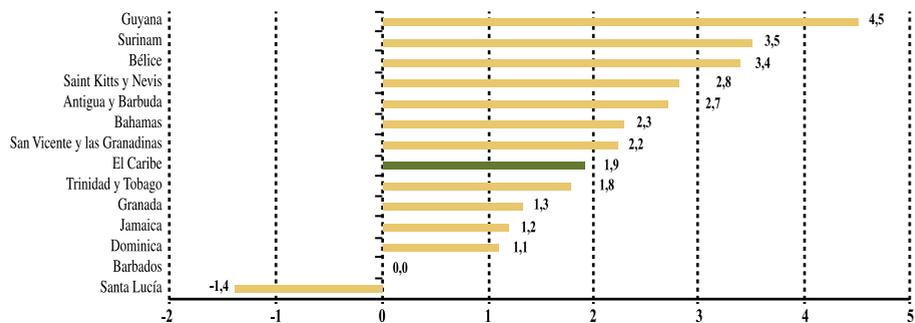
Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe –CEPAL– sobre base de cifras oficiales

El crecimiento económico para Centroamérica fue de 3,5 % donde se destaca Panamá con un 6,0 %, seguido de Nicaragua con el 4,5 %, Guatemala el 4,0 %, Costa Rica 3,6 %, Haití 3,5 % y Honduras 3,0 %. Este crecimiento es producto de un mayor dinamismo de las economías centroamericanas, impulsado por los incrementos en las tasas de formación bruta de capital superiores al 5 % en varios países y por la persistente expansión de las remesas provenientes de emigrantes de Estados Unidos, Canadá, Reino Unido y Francia, y principalmente por el crecimiento que experimenta el sector turismo en la región.

El Caribe Insular, sin incluir Cuba, República Dominicana y Haití, creció un 1,9 %; la tasa de crecimiento más alta desde 2008. Se destaca el comportamiento de las economías de Guyana (4,5 %), Surinam (3,5 %) y Belice (3,4 %), y por debajo del promedio del área Trinidad & Tobago, Granada, Jamaica, Dominica, Barbados y Santa Lucía.

De los países que conforman el G-3, Colombia (4,8 %) fue el de mayor crecimiento; de los del Istmo se destacan Panamá (6,0 %) y Nicaragua (4,5 %); de los estados de Antillas Mayores: República Dominicana (6,0 %) y Haití (3,5 %) (CEPAL, 2015).

Tabla 4. Tasa de crecimiento de los países del CARICOM



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe –CEPAL–

1.4. Caribe colombiano

1.4.1. Población y territorio

El Caribe colombiano está conformado por los territorios de los departamentos de Atlántico, Bolívar, Córdoba, Cesar, La Guajira, Magdalena, Sucre, San Andrés, Providencia y Santa Catalina. Sin incluir las subregiones del Urabá antioqueño y Urabá chocoano tiene una extensión de 132.288 km² y una población de 10.442.134 habitantes a junio 30 del año 2013, que corresponde al 22 % de la población total del país. Su población es comparable con la población total insular excluyendo a Cuba, República Dominicana y Haití.

Imagen 3. El Caribe colombiano

Fuente: Mapa elaborado por el autor

El 24 % la población del Caribe colombiano está ubicado en el departamento del Atlántico, el 20 % en Bolívar, el 16 % en Córdoba, el 12 % en Magdalena, el 10 % en Cesar, el 9 % en La Guajira, el 8 % en Sucre y el 0,8 % en San Andrés y Providencia (DANE, 2015).

La dinámica de crecimiento de la población del Caribe colombiano ha sido mayor a la del país, debido a las mayores tasas de fecundidad de la mujer observadas en los últimos lustros con respecto al promedio nacional, no obstante, que se han evidenciado tasas de mortalidad infantil departamentales por encima, y esperanza de vida al nacer, por debajo del promedio nacional (ver Tabla 5).

Gráfico 1. Población Caribe colombiano año 2013

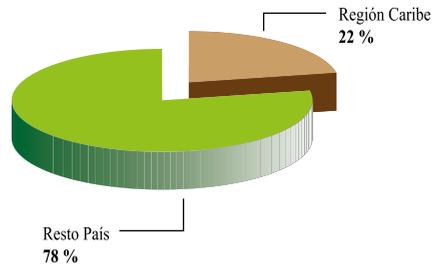
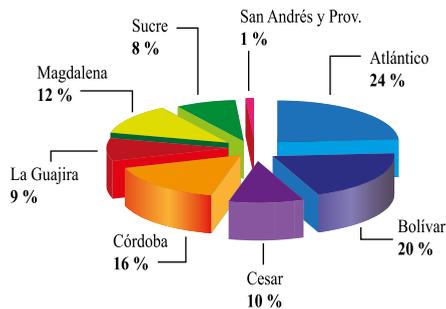


Gráfico 2. Población de la región Caribe colombiana



Fuente: Gráfica elaborada por el autor con base en cifras oficiales del DANE

Tabla 5. Estadísticas demográficas del Caribe colombiano

Dpto	Población 2015	Esperanza de vida*	Tasa global de fecundidad*	Tasa de mortalidad infantil*
Atlántico	2.460.863	75,5	2,3	22,6
Bolívar	2.097.161	74,1	2,6	39,0
Cesar	1.028.890	73,8	2,8	36,4
Córdoba	1.709.644	73,5	2,9	34,7
La Guajira	957.797	74,4	3,6	36,0
Magdalena	1.259.822	74	3,0	32,1
Sucre	851.515	74,4	2,7	26,8
Archipiélago de San Andrés	75.442	74,6	2,2	17,9
Total región Caribe	10.442.134		2,6	
Total Nacional	48.203.405	75,2	2,4	17,1

Fuente: Cuadro elaborado por el autor con base en información del DANE

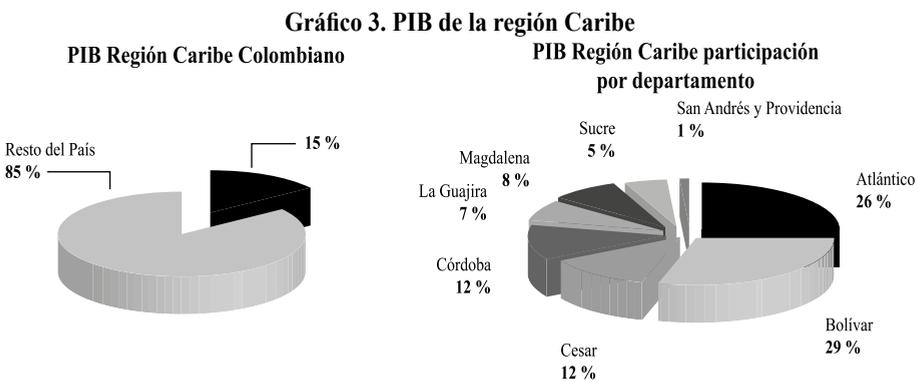
* Cálculos corresponden al quinquenio 2010-2015

La población total del Caribe colombiano de 10,1 millones de habitantes es

comparable a la población total de los países que conforman la Comunidad del Caribe –CARICOM– sumada a la población correspondiente a los territorios dependientes británicos, holandeses y franceses. Los departamentos más densamente poblados son los que tienen menor extensión: San Andrés y Providencia y Atlántico.

1.4.2. PIB departamental

Del PIB del Caribe colombiano de \$ 106.297 miles de millones, 55,2 miles de millones de US\$ corresponden al 15 % de PIB total de Colombia y al 2 % del PIB del *Caribe Total*. La participación por departamento en el agregado nacional con excepción de Bolívar (4,3 %) y Atlántico (3,8 %) es bastante limitada: Cesar (1,8 %); Córdoba (1,7 %); Magdalena (1,3 %); La Guajira (1,1 %); Sucre (0,8 %) y San Andrés y Providencia (0,1 %). Igual situación se observa en la participación de los departamentos en el agregado del PIB regional donde sobresalen además Bolívar y Atlántico, Cesar y Córdoba por la actividad de minería y agropecuaria, respectivamente.



Fuente: Gráfica elaborada por el autor con base en datos del DANE. División de Cuentas Nacionales

El PIB *per cápita* de la región Caribe es aproximadamente el 70 % del PIB *per cápita* del país; siendo los departamentos de Bolívar y Sucre los de mayor y menor ingreso *per cápita* respectivamente. Lo anterior muestra el grado de rezago de la actividad económica de la región en la generación de un mayor valor agregado en actividades importantes como la industria, la construcción

y la innovación tecnológica. Situación que se acentúa en departamentos como La Guajira, Magdalena, Cesar y Sucre, donde la tercerización de sus economías resulta espúrea (ver Tabla 6).

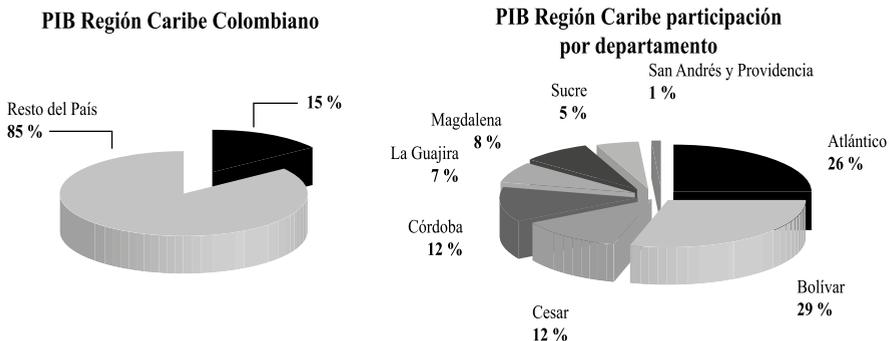
Tabla 6. Estadísticas del Caribe colombiano

Departamento	Población 2013 (habitantes)	Área (km ²)	Densidad de Población (h/km ²)	PIB (2013pr miles de millones de \$ colombianos)	PIB per cápita Año 2013pr en \$ colombianos	PIB per cápita en US\$ a precios dic/2013
Atlántico	2.402.910	3.388	709,2	27.177	\$11.310.037	\$5.872,3
Bolívar	2.049.109	26.978	76,0	30.875	\$15.067.524	\$7.823,2
Cesar	1.004.058	22.905	43,8	12.924	\$12.871.766	\$6.683,2
Córdoba	1.658.067	25.020	66,3	12.135	\$7.318.763	\$3.800,0
La Guajira	902.367	20.848	43,3	7.749	\$8.587.415	\$4.458,7
Magdalena	1.235.532	23.188	53,3	8.777	\$7.103.822	\$3.688,4
Sucre	834.937	10.917	76,5	5.610	\$6.719.070	\$3.488,6
Archipiélago de San Andrés	75.167	52	1445,5	1.050	\$13.968.896	\$7.252,8
Total Caribe colombiano	10.162.147	133.296	76,2	106.297	\$10.460.093	\$5.431,0
Total Colombia	47.121.089	1.141.748	42,2	710.257	\$15.073.018	\$7.826,1

Fuente: Cálculos hechos por el autor con base en información del IGAG y del DANE (División de Cuentas Nacionales)

El mayor PIB *per cápita* lo ostenta Bolívar con \$ 15.067.524, seguido de San Andrés y Providencia \$ 13.968.896, Cesar \$ 12.871.766, Atlántico \$ 11.310.037, La Guajira \$ 8.587.415, Magdalena \$ 7.476.132, Córdoba \$ 7.318.763 y Sucre \$ 6.719.070 (DANE, Dirección de Síntesis y Cuentas Nacionales, Datos provisionales correspondientes al año 2013).

Gráfico 4. PIB de la región Caribe



Fuente: Gráfica elaborada por el autor con base en datos del DANE. División de Cuentas Nacionales

La estructura interna del PIB en cada departamento es un tanto diferente:

En el departamento del Atlántico la actividad económica que genera mayor valor agregado es el sector servicios (51,1 %) donde se destacan los subsectores inmobiliario, la intermediación financiera, el transporte y las comunicaciones, los servicios sociales, comunales y personales. En segundo lugar, se ubica el sector industrial (24,2 %) que comprende las actividades de la industria manufacturera y el sector de la construcción, seguido del sector comercio (13,5 %) que comprende las actividades del comercio en general, los restaurantes, hoteles y similares, la venta de autopartes y mantenimiento de vehículos. Se destaca también el poco peso que tienen el sector agropecuario y la explotación de minas y canteras con tan solo 1,8 % y 0,4 % del PIB departamental.

La estructura de la actividad productiva del departamento de Bolívar muestra que el sector que genera mayor valor agregado es el industrial (37,2 %), seguido del sector servicios (31,4 %), del sector comercio (8,5 %), del sector agropecuario (4,2 %) y de las explotaciones de minas y canteras (3,5%). Los impuestos corresponden al 15,2 % del PIB del Departamento.

El departamento del Cesar se caracteriza porque un alto porcentaje del PIB está representado en el sector de la minería (40,2 %) donde se destaca la actividad de explotación de minas y canteras, especialmente minas de carbón; le sigue el sector servicios con el 31,2 %; el sector agropecuario, caza, silvicultura y pesca con el 8,6 %. La industria manufacturera solo llega al 3,4 %; la construcción el 5,4 %. Los impuestos son del orden del 2,8 % del PIB departamental.

Córdoba es un departamento donde se destaca dentro del PIB, además del sector servicios (48,9 %), la actividad pecuaria (13,1 %), y la explotación de minerales metálicos, como el ferróniquel (8,2 %). La industria manufacturera representa el 3,3 %, el comercio el 12,4 %, los impuestos son 4,2 %.

La Guajira tiene como actividad económica principal la minería (extracción de carbón, lignito y turba) con 47,1 % y la extracción de petróleo crudo y gas natural 5,3 %; le siguen en orden de importancia el sector servicios 29,5 %, la industria manufacturera es de solo 1,1 % del PIB y el comercio el 6,5 %. Los impuestos son 3,1 %.

Los departamentos del Magdalena y Córdoba son los de mayor actividad en el sector agropecuario con 13,1 % del PIB. Se destacan a su vez los sectores tradicionales servicios con 48,3 %, y comercio 15,5 %. Los impuestos aportan el 5% del PIB.

Sucre es otro departamento donde se destaca el sector servicios con el 51,4 % del PIB, seguido del comercio 15,1 %; agricultura ganadería, caza, silvicultura y pesca, 11,4 %. Los impuestos representan el 4,9 %.

En el departamento de San Andrés y Providencia solo se aprecian dos sectores importantes: servicios con el 49,1 % y comercio 39,1 % del PIB. Los impuestos alcanzan el 6,7 % del PIB departamental (ver Tabla 7).

Tabla 7. Estructura del PIB departamental por rama de actividad

Rama de actividad económica	Atlántico	Bolívar	Cesar	Córdoba	La Guajira	Magdalena	Sucre	San Andrés y Providencia
Agricultura, Ganadería, Caza, Sitlvicultura y Pesca	1,8	4,2	8,6	13,1	3,6	13,1	11,3	1,2
Explotación de Minas y canteras	0,4	3,5	40,2	8,2	52,4	0,4	1,1	0
Industria Manufacturera	14,4	26,3	3,4	3,3	1,1	5,2	7,6	1,3
Construcción	9,4	10,9	5,4	9,9	4,0	12,5	8,6	2,6
Comercio	13,5	8,5	8,4	12,4	6,5	15,5	15,1	39,1
Servicios	51,1	31,4	31,2	48,9	29,	48,3	51,4	49,1
Impuestos	9,4	15,2	2,8	4,2	3,1	5,0	4,9	6,7
TOTAL	100	100	100	100	100	100	100	100

Fuente: Cuadro elaborado por el autor con base en información del DANE, División de Cuentas Nacionales

*El sector comercio incluye mantenimiento y venta de autopartes, restaurantes, hoteles, bares y similares

En términos generales se advierte en todos los departamentos del Caribe colombiano, como en el resto del país, una estructura productiva terciaria, donde

sus economías están más orientadas hacia la producción de servicios en detrimento de los sectores secundario (industrial) y primario (sector agropecuario y explotación de minas y canteras). Este proceso de tercerización de la economía ocurre en Colombia desde la segunda mitad del siglo XX, donde inicialmente se consolidan los sectores agropecuario y minero y posteriormente despega el sector industrial, en parte por el proceso de sustitución de exportaciones, para luego terminar la consolidación del sector servicios (Bonet, 2006).

Autores como Kalmanovitz y López (2004), y Moncayo y Garza (2005), citados por Bonet, también han reseñado este proceso de tercerización que se inicia después de la Segunda Guerra Mundial en casi todos los países del mundo; y hoy en día ha crecido más en países desarrollados tipificados de ingresos *per cápita* altos, que en los países de ingresos bajos, jalonado por una mayor demanda en el transporte, las comunicaciones, en el sector financiero, en los servicios sociales del Gobierno, los servicios privados de las empresas y en los servicios personales. Existe una relación directa entre el aumento del ingreso *per cápita* y la tercerización de la economía, la cual podría llegar a ser relevante o “genuina” en algunos casos, e intrascendente y espúrea, en otros. En el primer caso si la tercerización va acompañada de un avance en la estructura productiva y en el desarrollo de la condición social de la población es considerada genuina; en el segundo caso, si no impacta positivamente la competitividad, la remuneración y la calidad del servicio se podría decir que es espúrea; así como resulta improductiva socialmente la actividad de minería cuando no lleva ligado el desarrollo social de la región.

En los departamentos como el Atlántico, Bolívar y San Andrés, el proceso de tercerización económica ha resultado más genuino que en otros de la región Caribe, puesto que muestran mejores niveles de empleo, y calidad de vida, mientras que Cesar, La Guajira y Córdoba con grandes yacimientos de explotación minera presentan rezagos importantes en algunos indicadores sociales como pobreza e inseguridad alimentaria, muy a pesar de ser también departamentos con potencialidades agropecuarias. La pobreza y la inseguridad alimentaria persisten por el fracaso del desarrollo económico y social, donde la

disponibilidad de alimentos no resulta ser el mayor problema, sino las imposibilidades de acceso a esos alimentos por parte de los hogares (Bruges, 2015).

Tabla 8. PIB e Indicadores sociales región Caribe

Departamento	PIB <i>per cápita</i> 2013	Índice Gini 2013	Pobreza (%) (Dic. 2013)	Inseguridad alimentaria hogares (2010)
Atlántico	\$ 11.310.037	0,453	32,4	54,4
Bolívar	\$ 15.067.524	0,501	48,1	61,7
Cesar	\$ 12.871.766	0,489	44,8	53,9
Córdoba	\$ 7.318.763	0,527	51,8	60,2
La Guajira	\$ 8.587.415	0,562	55,8	59,1
Magdalena	\$ 7.103.822	0,496	50,5	61,4
Sucre	\$ 6.719.070	0,469	47,3	62,9
San Andrés	\$ 13.968.896	ND	ND	40,2
Región Caribe	\$ 10.460.093	ND	ND	58,0
Total Nacional	\$ 15.073.018	0,539	30,6	42,7

Fuente: Cuadro elaborado con base en información del DANE y datos la Encuesta ENSIN-2010, Valeria Bruges, economista Universidad del Norte

1.4.3. Potencialidades del Caribe colombiano

1.4.3.1. Potencial portuario

El Caribe colombiano es una zona con un gran potencial portuario para las distintas actividades que demanda el comercio exterior del país. La infraestructura portuaria de tres ciudades: Barranquilla, Cartagena y Santa Marta, ofrece ventajas y eficiencias para el buen manejo y operación del comercio internacional del país con el Caribe y el resto del mundo.

Barranquilla dispone de una sociedad portuaria que maneja más de 20 concesiones portuarias y más de 10 terminales de embarque, tiene 4,2 kilómetros de muelle para el atraque de todo tipo de naves, un calado de operación de 10,60 metros, áreas de almacenamiento y áreas de expansión, maneja desde contenedores hasta cadenas de frío, y para el sector energético, desde carbón hasta hidrocarburos, además de gráneles sólidos (Sociedad Portuaria de Barranquilla, SPB, 2015).

La infraestructura portuaria y logística de Cartagena es la más completa y competitiva del país, está conformada por cinco muelles privados de servicios públicos, y más de 30 muelles privados de empresas importadoras y exportadoras apostadas en la Zona Industrial de Mamonal, en donde se desarrollan todo tipo de actividades de carga y descarga de productos, de contenedores, gráneles, astilleros e hidrocarburos. El puerto de Cartagena recibe diariamente barcos de carga procedentes de todo el mundo, lo cual lo ha posicionado como uno de los más importantes de América Latina y el Caribe en cuanto al movimiento de contenedores (Zona Franca Parque Central ZFPC de Cartagena, 2015).

Igualmente, se puede señalar que la infraestructura portuaria y logística de Santa Marta cuenta con un terminal de carga general, un terminal de granel, un terminal para la exportación de carbón y un terminal de contenedores que permite realizar por este puerto un gran volumen de operaciones relacionadas con el almacenamiento, la importación y las exportaciones de todo tipo de bienes y mercancías, especialmente carbón, acero, vehículos y tuberías de grandes dimensiones (Sociedad Portuaria de Santa Marta, 2015).

Con las zonas de Coveñas, La Guajira, San Andrés y Ciénaga se completan siete zonas portuarias localizadas en la costa Caribe colombiana que movilizan en promedio anual 89 millones de toneladas (90 % del total del país). El mayor volumen de carga está representado en hidrocarburos y carbón, donde se destacan en carga de hidrocarburos los puertos de Coveñas (Sucre), con el 67 %, y Cartagena con el 26 % del total del país, y en carbón los puertos de La Guajira, Santa Marta y Ciénaga. Barranquilla y San Andrés son los puertos que presentan una mayor vocación a la diversificación del movimiento de carga, muy a pesar de que Barranquilla en los últimos años está movilizandocarbón coque. El puerto de Cartagena por su parte, aunque tiene un volumen alto en el movimiento de carga a granel líquido (hidrocarburos) se caracteriza por el movimiento de contenedores con el 73 % del volumen de la región y en general la zona portuaria de esta ciudad moviliza el 38 % de la carga general de la región Caribe, y Barranquilla, el 31 % (García, Fundesarrollo, 2014).

Por otra parte, el 72 % de las exportaciones colombianas se realizan por puertos y aduanas ubicados en ciudades de la costa Caribe colombiana: Cartagena (50,8 %), Santa Marta (8,2 %), Riohacha (6,5 %), Barranquilla (4,1 %) y Turbo (1,8 %), igualmente el 36 % de las importaciones: Cartagena (21,1 %), Barranquilla (9,2%), Santa Marta (4,5 %) y Riohacha (0,9 %) (DANE, Exportaciones, según aduanas, total nacional. Periodo enero-marzo c. pr. 2015).

1.4.3.2. Potencial agropecuario

Se destaca la región Caribe colombiana por su gran vocación pecuaria y agrícola. El 30 % del inventario total del hato ganadero bovino del país (22.666.75 unidades) se encuentra en los departamentos de la costa Caribe colombiana, siendo Córdoba con el 8,8 % del agregado nacional el primer departamento del país y de la costa Caribe, con mayor inventario, seguido del Cesar (6,4%), Magdalena (5,6%), Bolívar (3,7%), Sucre (3,7%), La Guajira (1,5 %) y Atlántico (0,9 %) (FEDEGAN, 2015).

Igualmente, de los 13.119.456 litros de leche diarios que se producen en el país, el 37,8 % se producen en los departamentos de la costa Caribe: Córdoba (19,3 %), Bolívar (5 %), Magdalena (4,8 %), Cesar (4,5 %), Sucre (2,2%) y La Guajira (2,0 %).

Por otra parte, el Caribe colombiano dispone de 470.642 hectáreas de tierra dedicadas a cultivos agrícolas, lo que representa el 17,0 % del total del país, destacándose los productos transitorios como maíz, sorgo, arroz, ajonjolí, sandía, melón, tomate, algodón, y los permanentes como banano, coco, ñame, plátano, yuca y tabaco negro, entre otros (DANE, Encuesta Nacional Agropecuaria-ENA, 2013).

1.4.3.3. Potencial minero

El mineral más importante del sector minero de Colombia lo constituye el carbón térmico, cuya producción en el año 2013 llegó a 85,5 millones de toneladas de las cuales el 52,3 % proviene del departamento del Cesar y el 38,9 % de La Guajira. El 8,3 % restante corresponde a los departamentos del interior

del país, destacándose entre ellos Boyacá con el 3,2 %, Cundinamarca con el 2,8 % y Norte de Santander con el 2 %.

En el Cesar se destacan las compañías: Drummond y Prodeco, y en La Guajira: Cerrejón S.A. y Cerrejón LLC como las principales productoras en sus respectivos departamentos. Se destaca igualmente en la región la producción de 49.320 toneladas al año de níquel por parte de la empresa Cerromatoso S.A. en el departamento de Córdoba y la producción de sal marina en el municipio de Manaure (La Guajira) con 85.225 toneladas al año (UMPE - Unidad de Planeación Minero-Energética, 2014).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bonet, J. (2006). *La terciarización de las estructuras económicas de Colombia*. Documento No. 67. Banrepública.
- Bruges, V. (2015). *Tesis de grado sobre la inseguridad alimentaria en La Guajira*.
- CEPAL (2010). Colección Documentos de Proyectos Institucionales y Desarrollo Económico en América Latina 12.
- CEPAL (2015). Balance General de las Economías de América Latina y el Caribe.
- DANE (2013). Dirección de Síntesis y Cuentas Nacionales, datos provisionales correspondientes.
- DANE (2013). Encuesta Nacional Agropecuaria (ENA).
- DANE (2015). Exportaciones, según aduanas, total nacional. Periodo enero-marzo pr.
- DANE (2015). Proyecciones nacionales y departamentales de población 2005-2020. Estudios Postcensales 7.
- De León, A. G. (2002). *El mar de los deseos*. Argentina: Siglo XXI Editores S.A.C.V.
- FEDEGAN (2015). Análisis del inventario ganadero colombiano. Datos correspondientes al año 2012.
- García, E. Fundesarrollo (2014). *El informe Tráfico portuario de la región Caribe: Tipos y movilización 2000-2013*.

- Girvan, N. (2002). *El Caribe, dependencia, integración y soberanía*. Santiago de Cuba: Casa del Caribe y Editorial Oriente.
- Rodríguez, J. M. (2013). ¿Qué es Caribe? Hacia una definición geográfica de la región del Caribe. En Cruse & Rhiney (Eds.), *Caribbean Atlas*, <http://www.caribbean-atlas.com/es/temas/que-es-el-caribe/que-es-el-caribe-hacia-una-definicion-geografica-de-la-region-de-el-caribe.html>
- Saffache, P. (2013). ¿Qué es el Caribe? En Cruse & Rhiney (Eds.), *Caribbean Atlas*, <http://www.caribbean-atlas.com/es/temas/que-es-el-caribe/que-es-el-caribe.html>
- Sociedad Portuaria de Barranquilla SPB (2015).
- Sociedad Portuaria de Santa Marta (2015).
- UMPE - Unidad de Planeación Minero-Energética (2014). *Indicadores de minería en Colombia*. Bogotá.
- Zona Franca Parque Central (ZFPC) de Cartagena (2015).

Aproximación al Estudio de la Cultura e Identidad en el Caribe

Buenaventura Rousseau Pupo¹

INTRODUCCIÓN

Las transformaciones y rupturas que han acontecido en los últimos años, nos enfrentan con desafíos para los cuales es necesario elaborar nuevos conceptos acerca de las re-definiciones en el campo de la cultura, y sus relaciones con el desarrollo y la identidad de los pueblos del Caribe.

El desafío anterior se puede formular como el esfuerzo por incorporar en el análisis de las Ciencias Sociales la dimensión histórica y actual de los procesos culturales del Caribe, desde la perspectiva del contexto contemporáneo. Es necesaria la articulación de los parámetros de tiempo y espacio, así como los que tienen que ver con la dinámica que presenta el fenómeno de la cultura, lo cual es indispensable para abordar las complejidades que obligan a concebir relaciones entre cultura-sociedad, cultura-desarrollo, cultura-identidad-globalización, y asumir el conjunto de aspectos que condicionan hoy la cultura como eje transversal de la sociedad.

La autorreflexión sobre la especificidad de la cultura y la identidad en el Caribe, su función como elemento de transformación y creación de proyectos sociales conjuntos, obligan a considerar que el sujeto social es constructor de su autodesarrollo. El problema del conocimiento de la relación entre cultura y

1. Doctora en Ciencia sobre Arte del Instituto Superior de Arte de Cuba, Cuba. Especializada en Organización de Procesos Culturales y en Dirección y Gestión de Programas y Empresas Culturales. Licenciada en Historia. Investigadora de la Universidad Simón Bolívar. brusseau@unisimonbolivar.edu.co

sociedad no se puede discutir sin previamente resolver el ámbito restringido de las Ciencias Sociales que necesitan ampliar las reflexiones científicas hasta el propio sujeto constructor. Por eso hay que pensar qué ocurre con el pensamiento en el marco de los estudios del Caribe.

APROXIMACIÓN AL ESTUDIO DE CULTURA E IDENTIDAD EN EL CARIBE

La cultura, como objeto de estudio de las Ciencias Sociales, se conceptualiza a partir del sujeto y el objeto: * individuos, grupos, la sociedad misma y su organización, imaginarios, formas, figuras económicas e instituciones políticas que se modifican continuamente. Por ello, se replantea la concepción de cultura en correspondencia con los procesos de cambio que se operan de continuo en lo social, lo político, lo económico, lo científico-tecnológico, las comunicaciones y otros, al interior de la propia cultura. De modo que la sistematización de la cultura se concibe, se plasma y funciona en correspondencia con su *praxis*, siempre diversa y renovada.

En su dinámica de concreción-derivación, la cultura sedimenta un conocimiento que se proyecta y actúa sobre la propia realidad** desde el pasado al futuro. Aunque también esta problemática hay que estudiarla en sentido integral, o sea, de la realidad a la cultura y su plasmación de la realidad hecha cultura, movilizándolo su pensamiento (teorías, discursos, métodos, paradigmas), de modo que resulte actualizado y productivo permanentemente. Al plantearse los estudiosos y las autoridades de la cultura esta perspectiva gnoseológica, sus estrategias, programas y expectativas serán adecuadamente cumplidos.

* Hay que advertir que la dicotomía epistémica de sujeto-objeto que trabajamos aquí no se constriñe a la concepción científica de Galileo –ni kantiana–, en la cual el sujeto condiciona y prefija al objeto, deformando su aprehensión y entendimiento.

** Con el cuidado de concebir epistemológicamente la realidad, no como lo dado, sino como evento, como dinámica procesual, derivativa y cargada de potencialidades, como lo que, en palabras de Mardones (1991) nos advierte Theodor W. Adorno: “lo que es, no es todo” (p.39). Aunque en otros términos, Richard (1998) se acerca sustancialmente a criterios semejantes de “lo real”, cuando propone: “(...) lo Real no es la realidad bruta, sino una reconstrucción posterior del proceso de simbolización que vuelve sobre lo que no pudo incorporar, designando como Real lo que se había escapado de las categorías con las que el lenguaje nombra –y domina– su objeto: “lo real está a la vez presupuesto y propuesto por lo simbólico” (Zizek, 1998, p.79), que lo reconstruye después de haber fallado en integrarlo para explicar las deficiencias de su estructura”.

El carácter polisémico, complejo y heterogéneo de las acepciones de cultura no impide intentar aproximaciones históricas, contextuales o teóricas a sus diversos conceptos. Tal vez su riqueza se encuentra en su notorio grado de indeterminabilidad y la imposibilidad de un consenso definitivo sobre sus contenidos y fines últimos; pero es necesario analizar con detenimiento la significación de la cultura, por lo que ella representa en el intercambio entre sujetos, instituciones, sociedades, e incluso –¿por qué no?–, entre épocas disímiles, si cada una de ellas ostenta una noción de cultura *sui generis*, de modo que el concepto se observe tanto en sus fases de sincronía como de diacronía. La cultura resulta entonces un espacio de diálogo y de unidad si revela tanto lo que identifica como lo que separa a unos sujetos de otros,* e incluso, al sujeto de lo que cree no ser.

Por tanto, la cultura es una construcción histórica, un horizonte simbólico donde un grupo humano organiza, despliega y desarrolla su existencia: en su memoria y en su capacidad de comunicación. La cultura confiere identidad, sentido a la vida personal y social del sujeto humano. Este estudio, por lo mismo, estima pertinente asumir un concepto amplio de cultura, vista como elemento transversal de la sociedad que se acomoda a su objeto, sus presupuestos, sus objetivos e instrumentalidad.

La primera mitad del siglo XX se caracterizó dentro del debate filosófico y antropológico occidental, por cuantiosos esfuerzos para garantizar un concepto de cultura extenso, unitario y supraordinador que, incluyendo las artes y las ciencias, no se limitara a estas. Entre otros pensadores, están M. Scheller, T. S. Elliot, M. Weber, E. Cassirer, S. Freud, B. Malinowski, E. Sapir y C. Levi-Strauss. Por ejemplo, M. Scheller ontologiza la categoría de cultura, disociándola de la gnoseología y de la estética. T. S. Eliot la justifica en tanto sentido de vida; M. Weber planea sobre el determinismo historicista del con-

* Este autor acota: “la identidad y la diferencia son categorías en proceso que se forman y se rearticulan en las intersecciones –móviles y provisionales– abiertas por cada sujeto entre lo dado y lo creado; (...) la identidad y la diferencia no son repertorios fijos de atributos naturales, sino juegos interpretativos que recurren a múltiples escenificaciones y teatralizaciones”.

cepto. E. Cassirer la re-focaliza desde el humanismo y, Malinowski anticipa un visión integradora y antropológica de acervo entre lo material-lo inmaterial, lo tangible-lo intangible.

Es solo a partir de la década de los 70 del siglo XX que se reactiva la discusión sobre el concepto “cultura”, entre otras motivaciones, por la polémica modernidad-postmodernidad en su versión de “centro-periferia”. Del quiebre de la modernidad, Steiner (1971) hace derivar una nueva concepción de la cultura, específicamente en el desmantelamiento de axiomas como “progreso”, en tanto relato histórico lineal y permanentemente en ascenso. Ello conlleva al cuestionamiento y posposición del axioma “centro” como modelo irradiador de progreso y, por último, el descrédito del Humanismo como paradigma de civilización y culturalidad. El vaciamiento de axiomas modernistas de este tipo reubica el debate cultural contemporáneo en cinco problemáticas esenciales, a juicio de Abello, Sánchez y De Zubiría (1998):

- Las relaciones entre naturaleza y cultura.
- El Humanismo y los seculares problemas relativos al antropocentrismo en la dimensión cultural.
- Los fenómenos de multiculturalismo e interculturalidad.
- Los nexos actuales entre cultura y desarrollo.
- La búsqueda de una noción extensa, aunque distintiva de lo cultural (p.43).

Se ha dicho que la cultura es aquello que distingue a la humanidad del resto de los seres vivos: la subjetivación (y espiritualización) de la sociedad, es indicativa de una forma particular de vida, de un período o de un grupo humano, es una red de sentidos que se construye a partir de los significados que produce la interacción con la realidad, bien sea natural o social.

La cultura es un universo simbólico que el hombre ha construido interactuando con la naturaleza y consigo mismo. Un entramado de significados socializados que logra toda su connotación en texto y contexto. Por tanto, pensar la cultura resulta una construcción tanto humana, histórica como cultural en

sí misma (la relación de la cultura con la cultura misma, o sea, de lo fáctico cultural a lo teórico cultural).

En tal sentido, un objeto científico como la cultura supone unas operatorias tan vinculantes como el propio objeto y concepto de cultura a tratar. A partir del planteamiento de Abello, Sánchez y De Zubiría (1998), en las cinco problemáticas propuestas para definir un concepto de cultura hacia fines del siglo XX, este se vuelve un imperativo metodológico y conceptual. La redefinición de un concepto más abarcador de cultura, permite a Restrepo (2002) distinguir cuatro dimensiones interconectadas, pues estudia un concepto más abarcador de cultura, como conjunto de significaciones, sentidos, creencias, pautas o códigos simbólicos de la acción humana, las cuales resumimos de la siguiente manera:

- Significaciones de orden científico-tecnológico. Supone una racionalidad (saber) e instrumentalidad (saber hacer) encarnadas en la ciencia, la técnica y la tecnología, esenciales en la sociedad moderna. Aquí, la noción “cultural” significa en tanto pregunta por la verdad y la objetividad.
- Significaciones de tipo cultural como la lengua y lenguaje (gestual, visual), medios de comunicación, el arte y la literatura tanto en su dimensión de saber como de saber hacer. Dimensiones estas vinculadas, obviamente, a la estética (belleza, gusto, expresión, representación, entre otras).
- Significaciones garantes e integradoras de tipo societal: jurídicas, ideológicas, imaginarios, *ethos* (costumbre, idiosincrasia).
- Significaciones de pertinencia trascendente: meta-saber y meta-creencia. Estas, en síntesis, conciernen a la filosofía, la sabiduría y la religión.

Este análisis de la cultura como significación la concibe como discurso, representación y expresión, es decir, como un entramado de significaciones conscientes o inconscientes que instauran las prácticas y los procesos sociales y que ocurren tanto en las instituciones como en el mundo de la vida. Al pensar así el evento cultural, se respeta aquella tradición de la filosofía hermenéutica que, de Rickert a Cassirer o a Gadamer, concibe la cultura como generación e interpretación de sentido. A su vez, esta visión admite otras teorías como el estructuralismo y el postestructuralismo.

La cultura, como proceso de conversión del hombre y agente del movimiento histórico, presupone la formación del individuo como personalidad integral y su existencia como ser social. Se concreta en cada hombre marcado en su tránsito por diferentes grupos de pertenencia, caracterizados por distintos fines, composición y niveles de organización, establecidos a su vez en contextos sociales y ambientales particulares. Un modelo y un futuro propios no pueden construirse ajenos a la comunidad, escenario donde se producen y re-producen las esencias del ser humano y donde se construyen y expresan las representaciones de sí mismo y de su entorno.

En la sociedad concurren, más allá de toda definición, su unicidad, su estructura gregarista, su entorno geográfico, su devenir o cotidianidad; elementos todos que generan, en su integración, un sentido de pertenencia indispensable para el ser humano.

Estudiar el tema de la cultura y la identidad en el Caribe supone reconocer una realidad que posee un devenir histórico de cinco siglos de referencia y un proceso político donde las naciones y territorios formulan lo nacional a partir de la lucha por la autodeterminación política y la autoafirmación de la cultura nacional, lo cual manifiesta la presencia de una cultura de resistencia, integración y síntesis de naturaleza política que se ha mostrado en la firmeza de sus colectividades frente a la imposición de los modelos de las culturas dominantes.

El Caribe muestra un complejo panorama donde intervienen numerosos factores, como son: la posición geográfica de la región, las variadas influencias recibidas como manifestación de la presencia dominante de diversas potencias europeas, unido a las múltiples tradiciones asimiladas de los africanos y otros sectores, la huella de la modernidad y la postmodernidad en el desarrollo sociocultural de la región, determina lo complejo que resulta establecer definiciones unilaterales y cerradas del entorno cultural del Caribe.

No obstante, la opinión de Gabriel García Márquez es lo suficientemente am-

plia como para postular otras concepciones que no afloran a primera vista. Colombiano, y por supuesto hombre Caribe, apunta a un fenómeno cultural del mundo caribeño: el de la existencia de hábitos, costumbres, modos de vivir y sentir las vidas de forma muy similares. Se trata de la existencia de una cultura y de una historia común o con fuertes nexos y amplias proximidades en el marco de una región pluriétnica, multirracial y diversa, desde el punto de vista lingüístico, religioso y simbólico. De hecho, García Márquez sugiere un gran tema: el de la identidad o unidad de lo diverso, identidad cultural dentro de la diversidad y heterogeneidad de esa región que hoy en día se denomina Caribe. (Santana Castillo, 2007).

El rasgo del Caribe que tiene mayor visibilidad es la fragmentación. La convergencia de los países europeos llegados al Nuevo Mundo a través de los intersticios insulares de su archipiélago fueron portadores de patrones de dominación que dieron como resultado la creación de sociedades de formas diversas y esencia idéntica, en las que, entre otros, la lengua devino a causa de la supresión del establecimiento de posibles canales de comunicación entre los conjuntos de pueblos articulados en torno a un patrón cultural específico. Fragmentación lingüística que persiste como barrera hasta nuestros días (Chailloux Laffita, 2013).

Pero esa fue tan solo una de las tantas complejidades que singularizan al Caribe. Si bien los patrones culturales metropolitanos se erigieron como dominantes, excluyentes por la violencia de la espiritualidad de los sometidos, las estrategias para borrar la cultura del otro resultaron inútiles. No obstante, para todos los que llegaron desde los cuatro confines del globo terráqueo, ya fuera arribado a las islas –la puerta de entrada al Nuevo Mundo– por voluntad propia, por la brutal esclavitud o por engaño, adquirieron una nueva noción de individualidad en relación con una colectividad de origen y el ingreso a otra en proceso de creación.

Los individuos provenientes de las naciones emergentes de Europa se reconocieron en el Nuevo Mundo como europeos, así como españoles, británicos,

franceses, holandeses y dinamarqueses. Los africanos traídos como esclavos procedentes de las más diversas etnias sembraron en esta margen del Atlántico la semilla del panafricanismo. Bajo la denominación genérica de asiáticos u orientales se descubrieron sujetos originarios de los más remotos confines de la región que se extiende desde India, pasando por Asia continental hasta el archipiélago Pacífico.

Y esa enorme multiplicidad de culturas, en oleadas sucesivas a lo largo de cuatro siglos, junto a los remanentes de los pueblos originarios, sentó las raíces del poblamiento de las islas. Cada una de ellas trajo consigo, aportó y se nutrió de la cultura que como patrimonio simbólico de los patrones de pensamiento y conocimiento que se manifiestan, materialmente, en los objetos y bienes, y en particular mediante la conducta social e ideológicamente, mediante la comunicación simbólica y la formulación de la experiencia social en sistemas de conocimientos, creencias y valores, crearon en la sociedad del Caribe una de las más notables cumbres de la experiencia humana.

Así se conjugaron factores económicos y culturales, para dar como resultado la conformación de una sociedad de formas diversas y raíz idéntica asentada en islas separadas por un espacio marítimo compartido. Y es precisamente esa singular conjugación de diversidad e identidad lo que permite reconocer una región del mundo como el Caribe. Pero también es esa singular mixtura la que ha impedido el consenso en la precisión de sus bordes.

El Caribe que conocemos hoy día es producto de una multitud de fusiones étnicas, lingüísticas y culturales que se ha desarrollado desde el arribo de los descubridores europeos; no la podemos definir ni analizar como si fuese una sola pieza.

Creemos que no se puede hablar de un Caribe porque nos parece que la región debe agruparse bajo la referencia de múltiples Caribes. Así son estas tierras y este mar que están llenos de fusiones y elementos que conforman una historia y una literatura. Desde las distintas pigmentaciones de la piel, los múltiples

idiomas, los ciclos migratorios, las variantes ideológicas, políticas y religiosas entre islas, hasta las costumbres sociales y formas recreacionales. Todas estas piezas están en constante evolución (Lewis, 1979).

Este estudio asume una profunda reflexión sobre los fundamentos de la cultura antropológica y sociológica, el concepto de cultura y contexto cultural en la perspectiva de reformular sus marcos conceptuales, teóricos y metodológicos en la región del Caribe, siguiendo no solo la etimología o epistemología en que son usados, sino la naturaleza de los procesos de mixtura donde se juntan y yuxtaponen las más complejas influencias culturales y sociales, convirtiéndose en escenario de disímiles y mutuas transculturaciones.

Desde este análisis, se ofrece una mirada transnacional, transcultural, transpolítica desde un paradigma sistémico que permita entender la complejidad de los Caribes desde el concepto siguiente:

El Caribe es una entidad, pero una entidad histórica cuyos espacios se definen históricamente no a partir de un criterio lingüístico o étnico, sino desde una visión más profunda que revela lo caribeño en un tiempo dado, lo que permite localizar y caracterizar los problemas comunes que fueron, en su evolución, dibujando nuestra identidad, una personalidad regional caribeña que se ha conformado en el tiempo histórico, en el marco de una dialéctica de estabilidad y variabilidad (González-García & Almazán-Del Olmo, 2012).

En el Caribe, al igual que en América Latina, puede decirse que cultura y sociedad, cultura y desarrollo constituyen y albergan una dinámica que anuda conexiones estratégicas, porque esa dinámica plantea de entrada la copresencia en un país de comunidades cuya sensibilidad y visiones del mundo corresponden a temporalidades tanto premodernas como modernas y, aún postmodernas, lo que implica una multiplicidad de modos de inserción de la población (y de los individuos) en los ritmos y las modalidades del desarrollo.

Para concebir la cultura como elemento potenciador del desarrollo por consi-

derarla como un eje transversal que atraviesa toda la sociedad, es indispensable aproximarse a una definición de cultura donde aflore en toda su diversidad el papel que a ella le corresponde en la sociedad. La visión asumida transita por las concepciones que ve a la cultura vinculada a los problemas económicos, sociales, políticos, ideológicos, morales, ecológicos e históricos, que interactúan permanentemente en el seno de cualquier formación económico-social.

El desarrollo cultural, entendido como la capacidad para satisfacer las necesidades reales de la población debe crear un ambiente propicio para que las comunidades se desarrollen vinculadas a la ciencia, los conocimientos, la tecnología, la salud, el medioambiente y a las relaciones sociales. El centro de gravedad de la noción de desarrollo se mueve de lo económico a lo social, o bien el desarrollo es total o no es tal desarrollo.

El desarrollo cultural prospera cuando está arraigado en la cultura y la tradición de los pueblos, porque es un proceso global vinculado a los propios valores de la sociedad y exige participación de todos los individuos.

La cultura es una actividad que genera amplias transformaciones en el entorno donde interviene; su capacidad de síntesis en el proceso de desarrollo de una región le otorga la singular posibilidad de conectarse con la política integral de desarrollo del entorno correspondiente.

En América Latina y el Caribe la globalización económica es percibida sobre dos escenarios: el de la apertura nacional exigida por el modelo neoliberal hegemónico, y el de la integración regional con el que nuestros países buscan insertarse competitivamente en el nuevo mercado mundial. Ambos colocan la “sociedad de mercado” como requisito de entrada a la “sociedad de la información”. El escenario de la apertura económica se caracteriza por la desintegración social y política de lo nacional. Pues la racionalidad de la modernización neoliberal sustituye los proyectos de emancipación social por las lógicas de una competitividad cuyas reglas no las pone ya el Estado sino el mercado, convertido en principio organizador de la sociedad.

¿Cómo construir democracia en países donde la polarización social se profundiza, colocando al cuarenta por ciento de la población por debajo de los niveles de pobreza?, ¿pueden revertir las instituciones políticas los procesos de concentración del ingreso, la reducción del gasto social, el deterioro de la esfera pública?, ¿qué viabilidad pueden tener proyectos nacionales cuando los entes financieros transnacionales sustituyen a los Estados en la planificación del desarrollo?, ¿cómo reconstruir ahí sociedades en las que reencuentren sentidos los intereses colectivos y formas de la ciudadanía que no se agoten en el consumo? El crecimiento de la desigualdad atomiza la sociedad deteriorando los mecanismos de cohesión política y cultural, y desgastando las representaciones simbólicas (Martín-Barbero, 2007).

Si lo que constituye la fuerza del desarrollo es la capacidad de las sociedades de actuar sobre sí mismas y de modificar el curso de los acontecimientos y los procesos, hoy resulta imposible enfrentar los retos de la globalización sin potenciar los diversos substratos culturales de cada país, pues la forma globalizada que hoy asume la modernización choca y exacerba las identidades, generando tendencias fundamentalistas y sectoriales frente a las cuales es necesario actuar introduciendo como ingrediente clave de desarrollo la formación de una conciencia de identidad cultural no estática ni dogmática, sino que asuma su continua transformación y su historicidad como parte de la construcción de una modernidad sustantiva, no reducida a procesos de racionalidad instrumental, eficacia productiva y unificación por la sola vía del consumo (Martín-Barbero, 2001, p.23).

Solo una visión profundamente crítica de lo que la modernización desarrollista tuvo en nuestros países de oposición excluyente entre tradición y progreso, podría hacerse cargo de la tarea decisiva que pasa por educar en una nueva concepción de cultura, de la que haga parte el conocimiento científico y la mediación tecnológica, y en una concepción de modernidad que valore su impulso de universalidad como contrapeso a los particularismos culturales.

Las diferentes estrategias de desarrollo han interrelacionado tres objetivos:

- El crecimiento material, basado en la modernización y la imitación de los países de Occidente.
- El desarrollo es un proceso continuo con etapas, lo que permite hablar de primer, segundo y tercer mundo.
- Se trata de un desarrollo centrado en lo material.

Cuando la cultura y los modelos de desarrollo han ignorado lo cultural, los procesos han fracasado o no han tenido el éxito que se esperaba. El indiscutible fracaso de los modelos de desarrollo que han vivido las naciones del Caribe obliga a nuevas alternativas, reinterpretaciones y nuevas visiones.

Las políticas neoliberales en su globalización agravan las tensiones entre un Estado convertido en intermediario de los mandatos del FMI, el BM y la OMC, y una sociedad cada día más desigual y excluyente, con porcentajes crecientes de población por debajo de los niveles de pobreza y con millones de habitantes obligados a emigrar hacia Estados Unidos y Europa. Al erigirse en agente organizador de la sociedad en su conjunto, el mercado está redefiniendo la misión del Estado en Latinoamérica y el Caribe mediante una reforma administrativa con la que se le descentraliza, aunque no en el sentido de una profundización de la democracia, sino en el debilitamiento como actor simbólico de la cohesión nacional (Martín-Barbero, 2005, p.37).

Las relaciones del Estado con la cultura se hallan también mediadas por la reducción de las competencias del Estado —exigencia de la política neoliberal—, lo que conlleva a la minimización de los recursos económicos y financieros del sector cultural, considerándolo un sector no priorizado e irrentable. Para concebir la cultura como elemento potenciador del desarrollo —si en verdad resulta un eje que atraviesa toda la sociedad—, es incuestionable tener en cuenta su protagonismo en la sociedad. Hay que identificarla, pues, en sus vínculos con lo económico, lo social, lo ético y lo ideológico. Oportuna y previsoramente, Castro (1999) precisó:

La economía capitalista no garantizará el desarrollo de la humanidad pues no tiene en cuenta las pérdidas, en términos culturales y humanos, de su propia expansión, no solo no garantiza el desarrollo prospectivo de la humanidad, sino que como sistema, pone en riesgo la propia existencia de la humanidad.

La vía que parece más eficiente en la búsqueda de nuevas estrategias es, sin duda, la de la cultura en tanto desarrollo cultural. Este sería, por lo mismo, un proceso dirigido a potenciar las capacidades creadoras, la circulación y la utilización de los valores culturales, a desarrollar la participación social, de forma activa y creadora y a dinamizar el desarrollo de las restantes esferas de la vida económica, integrando las diferentes fuerzas sociales* en el Caribe.

La garantía para desarrollar una acción cultural sólida, estructurada y con base constitutiva son las llamadas “políticas culturales”. Ellas especializan y canalizan decisiones, caracterizadas por unos actos y una conducta de cierta permanencia y reiteración por parte de quienes la promulgan y la aplican. Se puede identificar política con programas de acción cultural.

Por supuesto, más que una decisión formal, las políticas engloban una serie de decisiones. Definen un marco amplio en el que se integra un conjunto de aspectos normativos que crean una estructura o entramado, o un marco de referencia en el cual se inscribirán acciones, programas, planes y proyectos. Una política siempre moviliza recursos para generar productos o resultados, con una finalidad objetiva que se orienta a satisfacer intereses específicos y contiene unos valores determinados. Cada sector del Estado, de acuerdo con el ámbito en el que interviene en la sociedad, formula unas políticas para el desarrollo de ese sector, por eso es posible oír hablar de políticas económicas, sociales, de salud, de educación.

* Nótese cómo Pérez de Cuéllar (1996) expresa con claridad que “El desarrollo disociado de su contexto humano y cultural es crecimiento desprovisto del alma. El florecimiento del desarrollo económico forma parte de la cultura de un pueblo, aunque no sea esta la opinión común” (p.12).

Las políticas no pueden escapar a los requerimientos de la gestión para el desarrollo de la cultura, ellas se orientan por el logro de proyectos de sociedad capaces de producir sentidos colectivos, de compartir memorias y afirmar valores, de llevar la innovación hasta los mundos de la vida, reinventando los modos de estar juntos, de solidaridad y de vida en común. García Canclini (1987) reafirma la necesidad de políticas culturales que gestionan ámbitos más allá de la cultura artística, la cultura tradicional y el patrimonio. Y considera:

Las políticas culturales son el conjunto de intervenciones realizadas por el Estado, las instituciones civiles y los grupos comunitarios organizados a fin de orientar el desarrollo simbólico, satisfacer las necesidades culturales de la población y obtener consenso para un tipo de orden o de transformación social (p.26).

Y añade:

Pero esta manera de caracterizar el ámbito de las políticas culturales necesita ser ampliada teniendo en cuenta el carácter transnacional de los procesos simbólicos y materiales en la actualidad. No puede haber políticas solo nacionales en un tiempo donde las mayores inversiones en cultura y los flujos comunicacionales más influyentes, o sea, las industrias culturales, atraviesan fronteras, nos agrupan y conectan en forma globalizada, o al menos por regiones geoculturales o lingüísticas. Esta transnacionalización crece también, año tras año, con las migraciones internacionales que plantean desafíos inéditos a la gestión de la interculturalidad más allá de las fronteras de cada país (García Canclini, 2005, p.38).

Caetano (2003) también aporta a la discusión, al señalar:

Hoy las políticas culturales no pueden olvidar que hay supranacionalidad informal así como espacios públicos transnacionales, desde donde también se definen acciones culturales decisivas, frente a las que los Estados, desde lógi-

cas puramente reactivas, poco pueden hacer. Asimismo, se pueden asumir procesos de integración regional que den un nuevo impulso a nuevos horizontes culturales que contribuyan a superar el déficit democrático de esos procesos, luego, se impone pensar y actuar internacionalmente, desde enfoques de “regionalismo abierto” que también sirven a la hora de revisar los intercambios culturales.

El Caribe necesita la definición de políticas culturales regionales que, tomando en consideración las naciones, los territorios, grandes y pequeños, las comunidades, en fin, la gran multiculturalidad que posee, continúen con la acumulación de procesos construidos, y se conviertan en un estandarte de la autoafirmación nacional y cultural. La cultura es acumulativa por definición, nunca es un hecho concluso, sino que se perfila y construye desde tradiciones, lo cual exige políticas culturales activas, con impulsos renovadores, con una fuerte reivindicación del espacio de la política misma, políticas activas, sí, pero con selección rigurosa.

Mas, ¿quién define los criterios de selección en una construcción democrática? ¿Quién define qué es lo que se debe o no financiar? ¿Cómo definir la colección patrimonial tan imprescindible siempre? Y aquí se vuelve a los teóricos clásicos de la democracia: la democracia nunca puede ser concebida como una cultura, la democracia siempre es un pacto de culturas. No se puede construir democráticamente políticas culturales en el Caribe si no es sobre la base de la memoria, la historia, los significados, los proyectos económicos y la proyección de futuro de las sociedades de esas naciones. De modo que una base absolutamente apremiante para una política cultural democrática será eso, diseminar pactos entre culturas, ambientar un pluralismo efectivo y no simplemente la “tolerancia” resignada de lo diverso que no nos cambia.

Una política cultural adecuadamente estructurada, solo se logra a partir de la institucionalización del sector cultural. Mena & Herrera (1994) plantean tres objetivos fundamentales de la política cultural, útiles a considerar en cualquier Nación:

- Encontrar un equilibrio más justo entre la acción del Estado y la iniciativa autónoma de los ciudadanos. Este objetivo favorecerá el desarrollo de la democratización y la democracia cultural, por tanto se proporcionará a los hombres el acceso y la participación en la vida cultural.
- Encontrar un equilibrio más justo entre la tradición y el progreso, lo que exige no centrarse en posiciones extremas o de respeto dogmático y rígido al pasado o de imposición brutal de nuevos modelos, incluso originados en otras realidades.
- Encontrar un equilibrio más justo entre la fidelidad a sí mismo y la apertura a otro, lo que define la necesidad de la interacción con otras realidades y por tanto, de lo nacional con lo regional, y con lo mejor de lo universal.

En diferentes conferencias intergubernamentales sobre aspectos institucionales, administrativos y financieros de las políticas culturales, se han abordado, entre otros, los siguientes aspectos:

- La cultura, además de un bien que tiene valor *per se*, es el mejor instrumento para inducir el cambio social y elevar la calidad de la vida.
- La política cultural debe ser apreciada en el amplio contexto de la política general gubernamental social; es un factor esencial del desarrollo económico de cada Nación; debe estar orientada a responder a las aspiraciones y a los intereses mejor comprendidos de los grupos sociales; deberá prever el derecho de todos los ciudadanos a participar en la vida cultural de la Nación.

Las políticas culturales deberán tomar en consideración:

- Las necesidades reales en materia de cultura y sus prioridades.
- El resguardo de la identidad histórica y cultural.
- La protección y el estímulo al trabajo cultural.
- La garantía de acceso, participación y disfrute de la colectividad en los procesos, manifestaciones y servicios culturales.
- La libre y equilibrada circulación de los bienes culturales.
- La coherencia en las metas y estrategias del sector cultural con la de otros sectores que integran el proceso global de desarrollo planificado.

- Las metas de integración cultural nacional y regional.
- La población y los flujos migratorios.
- La promoción de la toma de conciencia de los problemas culturales.

LA IDENTIDAD CULTURAL

Hablar de identidad cultural es, ante todo, asumir y entender la cultura como un proceso de reconocimiento de la diversidad humana. Esta tiene que ser comprendida en correspondencia con otras representaciones que hoy toman fuerza. Por ello, el respeto a las identidades particulares es un requisito de la sociedad plural.

La identidad cultural de un pueblo se conforma a través de su historia y del conjunto de obras que la explican, como sus mitos, sus costumbres, su producción artística, sus monumentos, la lengua y las tradiciones orales; en resumen, su patrimonio cultural. Además de estas manifestaciones tangibles, la identidad cultural es el sentimiento que experimentan los miembros de una colectividad representando la memoria, la conciencia colectiva de un grupo, respecto al cual, cada persona se orienta de manera más o menos consciente y extrae espontáneamente determinados comportamientos y actitudes que todos consideran significativos.

La identidad cultural es el lugar en que se vive la cultura como objetividad y subjetividad, en donde la colectividad se piensa como sujeto, es una mediación histórica inacabada entre permanencia y cambio, tradición y renovación, una vivencia y re-interpretación incesante de los problemas fundamentales de los pueblos del Caribe. No cesa de hacerse y deshacerse, es multiforme y complementaria por su carácter individual, colectivo, nacional y cosmopolita.

La identidad cultural, como la define la UNESCO (1983):

(...) parece constituir hoy uno de los principales motores de la historia (...) lejos de coincidir con un repliegue sobre un acervo inmóvil y cerrado en sí

mismo, es un factor de síntesis viva y original perpetuamente recomenzada. La identidad representa, de este modo y cada vez más, la condición misma del progreso de los individuos, los grupos, las naciones. Pues es ella quien anima y sostiene la voluntad colectiva, engendra la movilización de los recursos interiores para la acción, transforma el cambio necesario en una adaptación creadora (p.51).

El tema de la identidad cultural en general, y en particular en el Caribe, puede ser abordado desde múltiples perspectivas: desde la política como forma y defensa del propio ser nacional; desde la ciencia de la comunicación para relacionarlo con el impacto de los medios masivos de la cultura de esas naciones; desde la producción artística en la medida en que creadores y artistas quieren expresar, en su producción, lo que son como pueblo, desde la crítica social para demostrar los mecanismos de dominación ideológico-cultural que deforman nuestro modo de ser.

En estos momentos donde el mundo tiende a ser cada vez más interdependiente, se necesita afianzar las propias peculiaridades, pero al mismo tiempo abrirse a recibir los valores culturales de otros pueblos; se necesita preservar la memoria histórica que constituye uno de los elementos esenciales de la identidad, concebida como parte de un proceso abierto y dinámico que permita la apropiación e incorporación de nuevos valores.

Entender esta transformación en la cultura nos está exigiendo asumir que identidad significa e implica hoy dos dimensiones diametralmente distintas, y hasta ahora radicalmente opuestas. Pues hasta hace muy poco decir identidad era hablar de raíces, de raigambre, territorio, y de tiempo largo, de memoria simbólicamente densa. De eso y solamente de eso está hecha la identidad.

Pero decir identidad hoy implica también –si no queremos condenarla al limbo de una tradición desconectada de las mutaciones perceptivas y expresi-

vas del presente— hablar de migraciones y movilidades, desanclaje e instantaneidad, de redes y flujos. Antropólogos ingleses han expresado esa nueva identidad a través de la espléndida imagen de *moving roots*, raíces móviles, o mejor, de raíces en movimiento. Para mucho del imaginario substancialista y dualista que todavía permea la antropología, la sociología y hasta la historia como disciplinas, esa metáfora resultará inaceptable, y sin embargo en ella se vislumbra alguna de las realidades más fecundamente desconcertantes del mundo que habitamos. Pues como afirma el antropólogo catalán, Eduard Delgado, “sin raíces no se puede vivir pero muchas raíces impiden caminar” (Martín-Barbero, 2009).

La interpretación dinámica del concepto Identidad Cultural la podemos plantear a través de pares conceptuales, que indican su interacción y complementación con una perspectiva dialéctica en el manejo del concepto.

Pasado	↔	Presente
Tradición, Memoria Colectiva	↔	Proyección al futuro
Permanencia	↔	Cambio
Lo propio	↔	Lo ajeno
Lo que nos caracteriza	↔	Préstamo, Interacción, Apropriado
Único	↔	Diverso
Igualdad	↔	Diferencia
Homogéneo	↔	Plural, Heterogéneo

La identidad cultural de la comunidad del Caribe expresa su diversidad y dinámica. Cada grupo social porta y genera valores particulares de cultura material y espiritual que caracterizan, en sus rasgos más generales, a los individuos que la integran. La autoconciencia de ellos como grupo cultural, constituye su identidad.

En la medida que una persona se reconoce como activo, que puede modificar su entorno, que tiene una historia común con otros hombres, que su modo de vida tiene tanto de sus antecesores como de sí mismo, y que los símbolos que

él ama significan igual para otros, se siente parte de un esfuerzo colectivo que se expresa en el sentido de identidad.

La identidad del Caribe hoy se asocia con trayectorias y relatos, relatos que cuentan y narran historias para ser tomados en consideración por los otros, sin expresar lo que somos no podremos ser conocidos porque sin narración no hay identidad, esta, manifiesta lo que somos, por eso la pluralidad de las culturas solo será reconocida si podemos contar y narrar la diversidad de las identidades, tanto en los idiomas particulares como en los lenguajes multimedial y audiovisual, de lo oral al uso de las nuevas tecnologías.

La globalización pone en juego no solo una mayor circulación de productos, sino una rearticulación profunda de las relaciones entre culturas y entre países, mediante una des-centralización que concentra el poder económico y una des-territorialización que hibrida las culturas. De este modo, se convive al interior de la sociedad con códigos y relatos muy diversos.

El sentido de identidad es el sentido de pertenecer a un grupo, a un momento histórico, a un espacio territorial dado; aquello que genera formas propias que caracterizan y distinguen a un grupo de otro. Características distintivas que comparten los integrantes de ese grupo y que hace que se reconozcan entre sí. Es igual dentro del conjunto que integra esa identidad y diferencia con otros conjuntos; por eso hay que entenderla como consciencia de mismidad y de otredad (diferencia). En la medida en que los pueblos del Caribe marcan su sentido de identidad, expresan su diferencia de los demás.

Esto significa algo aparentemente contradictorio, pero, a la vez, dialéctico, y es así como se construye la diferenciación, en el mismo proceso de construcción de la identificación. La identidad presupone sentimientos de pertenencia, satisfacción y orgullo con esa pertenencia, compromisos y participación en las prácticas sociales y culturales propias.

En este sentido, la identidad del Caribe constituye un espacio que adquiere

sentido porque las personas se vinculan a él gracias a procesos simbólicos y afectivos que permiten la construcción de lazos y sentimientos de pertenencia. Las identidades locales adquieren coherencia, valor y fuerza no por sí solas, sino porque son espacios significativos para las personas que construyen los desarraigos y los nuevos arraigos. La gestión cultural, como proceso que crea condiciones para que la cultura se desarrolle, tiene que reconocer la identidad como un factor indispensable en todo el movimiento del desarrollo sociocultural de la comunidad del Caribe.

Lo que galvaniza hoy a las identidades como motor de lucha es inseparable de la demanda de reconocimiento y de sentido. Y ni el uno ni el otro son posibles de formular en meros términos económicos o políticos. Aquí se está refiriendo la pertenencia a un mismo núcleo de cultura donde todos pertenecen y comparten con los otros; y es por este motivo que la Identidad es una fuerza que introduce contradicciones en las hegemonías del mercado y de las comunicaciones (Martín Barbero, 2010, p.22).

El espacio de la cultura, como constante histórica donde se desenvuelve la condición humana, presenta un conjunto de elementos como la particularidad, la diversidad, la discontinuidad, heterogeneidad y la multiplicidad, que deben, entre otros, ser utilizados para atemperar los procesos de gestión cultural en correspondencia con múltiples formas culturales que se reconocen, se interrelacionan, se reafirman, se entrecruzan, se transforman, y tienen códigos de identificación.

Los problemas asociados a las características actuales de los pueblos del Caribe, exigen una mirada diferente y deben ser objeto de una valoración que modifique los conceptos tradicionales.

Se ha de tomar en consideración el dinamismo con que se mueven los procesos de identidad cultural para direccionarlos hacia la participación y la integración de las naciones y territorios, en la búsqueda apremiante para concretar, desde

la cultura, un diálogo en la diversidad, así como en el autorreconocimiento y la autovaloración para trabajar por el desarrollo cultural.

La cultura ha de incorporar, con fuerza, los elementos intangibles de la identidad, esos que se dan en el individuo y en los grupos nacionales, tales como la conciencia, la memoria, el sentimiento, la vivencia y el arraigo para movilizar, para promover expectativas de calidad de vida, para preservar una idea clara acerca de quiénes somos, de dónde venimos y hacia dónde vamos.

Si la identidad cultural es, ante todo, el conjunto de sentimientos que experimentan los miembros de una colectividad que se reconoce en su cultura, entonces, todo proceso de desarrollo sociocultural ha de valorar, en primera instancia, el sentido de pertenencia, cohesión y arraigo de esa comunidad ya que “el arraigo nos abre la posibilidad del sentido y la necesidad de los proyectos; proporciona fuerza inspiradora a las acciones humanas, en la construcción de un mundo común” (Amal & Pacha, 2005, p.15).

Compartimos con Medina (2008) el criterio de que una de las peores limitaciones de la cultura globalizada está en reconocer el mundo como “identidad” única, barriendo así las historias regionales tras una simulada tolerancia por los localismos; o cuando desmantela procesos seculares de memoria colectiva, y aun cuando simula alternativas para encubrir su verdadero hegemonismo.*

Dada la asignación de pluralidad-globalidad cultural que caracteriza la sociedad contemporánea, entre otros rasgos distintivos, es necesario evaluar la convivencia de culturas a nivel del territorio nacional, regional (naciones y territorios del Caribe). No hay que perder de vista el fenómeno de la identidad

* Al problema actual de la *interculturalidad* y el *multiculturalismo* (entre otros muchos problemas) numerosos estudiosos le han dedicado reflexiones y propuestas de indudable interés, entre los cuales hay que mencionar a Néstor García Canclini, Jesús Martín-Barbero, Nelly Richard, Walter Mignolo, Beatriz Sarlo, Román de la Campa, Pedro Morandé, Nicolás Casullo, Slavoj Žižek, George Yudice, Leopoldo Zea, Santiago Castro-Gómez, etc. Considerando la actualidad de la problemática y la ejemplaridad de los textos de estos autores sobre el asunto, obviamos entrar en una descripción que, por puntual en este momento, resulte abrumadora, si no redundante.

para, de hecho, asumir la valoración más apropiada y objetiva respecto a la diversidad humana. El desarrollo del concepto moderno de identidad hizo posible el surgimiento de las políticas de la diferencia. Las identidades culturales en las sociedades tradicional y moderna se presentan en formas diferentes. Kogan & Tubino (2004) las describen de la siguiente manera:

En las sociedades de corte tradicional, la comunidad local, las cosmologías religiosas y la tradición, generan un ambiente de confianza que permite la construcción de la seguridad ontológica de la persona como parte integrante de un grupo social. El tiempo se percibe como circular por lo que se distingue la continuidad de la tradición, mientras el espacio geográfico es vivido en su dimensión de localidad o terruño.

En las sociedades modernas, sin embargo, se produce un desencantamiento del mundo. Predomina la razón instrumental, la secularización y la burocratización. Los garantes de la seguridad ontológica de las sociedades tradicionales son reemplazados por las relaciones personales de amistad y de intimidad sexual, por los sistemas de conocimiento abstracto que manejan los expertos y la orientación al futuro. El tiempo pierde el carácter circular, ya que se entenderá como un tiempo lineal y el espacio se vacía de localidad en la medida que se representa por medio de coordenadas matemáticas.

En la primera, la capacidad humana de la cultura está más ligada al conjunto de sentidos, símbolos y significados que se han gestado en los imaginarios sociales, formando parte de una memoria compartida y de una conciencia histórica vivida como sentimiento de comunidad. En la segunda se vislumbra un proceso de desarrollo simbólico relacionado con los cambios de la realidad económica, política y sociocultural.

La identidad cultural tiene que ser comprendida en correspondencia con otras que hoy toman fuerza y se refieren a género, sexo, etnia o raza. Entre ellas existe un vínculo conceptual y práctico absolutamente necesario, a tal punto que no podemos concebir una sin las otras. Por ello, el respeto a las identida-

des particulares es requisito para la sociedad plural que, necesariamente, pasa por el respeto a las diferencias sobre el principio de construcciones culturales. El desarrollo del concepto ilustrado de “tolerancia” hizo posible el surgimiento del concepto moderno de reconocimiento.

La tolerancia significa solo respeto a lo diferente. Se puede tolerar y al mismo tiempo despreciar. El reconocimiento supone respeto y aprecio de lo diferente. A diferencia de la tolerancia, el reconocimiento presupone la comprensión del otro, es decir, el colocarse en el lugar del otro, el ver el mundo desde el punto de vista del otro. Luego, la comprensión hay que entenderla como un esfuerzo no solamente cognitivo, sino básicamente afectivo fundado en la empatía. Pero el ser humano necesita del reconocimiento social para lograr autoapreciarse, y de esta manera, desarrollar sus capacidades. La identidad personal también se moldea con estos materiales.

La identidad cultural en general, y en el Caribe, es un código y un repertorio de lenguajes, de opciones, de asociaciones, que nos permiten situarnos frente a nosotros mismos y frente a los demás. En el ámbito de la vida pública es donde se hacen imprescindibles las políticas de reconocimiento de las identidades o políticas de la diferencia como una necesidad vital impostergable de todos los grupos culturales. Estas políticas se basan en el principio de la discriminación positiva (Rawls, 1997)* o discriminación a la inversa. Se trata de generar relaciones de equidad y simetría, legislando a favor de los sujetos que ocupan un espacio social desconsiderado o marginal. Es aquí cuando hay que estar alertas, pues la globalización, lejos de desdibujar esas fronteras culturales, esgrime mecanismos institucionales hegemónicos para mantenerlas.

La globalización, con su desarrollo científico-tecnológico y comunicacional, logra interconectar el mundo de acuerdo a los intereses hegemónicos de los centros de poder, provocando niveles notables e insoportables de inclusión/

* Este autor supone, a propósito, que la discriminación positiva es consecuencia de ciertos principios –básicos para él– de una concepción política (¿políticamente correcta?) de justicia distributiva.

exclusión a nivel mundial. De manera que ha vuelto la cultura un espacio de acción estratégica, con una retórica que simula comprender las tensiones generadas, pero que las componen-descomponen-recomponen en el rejuego de “estar juntos” para franquear la crisis permanente desde donde emergen. De ahí que sea a partir de la diversidad cultural de las historias y los territorios, de las experiencias y las memorias, desde donde no solo se resiste sino se negocia e interactúa con la globalización, y desde donde se acabará por transformarla.

Luego, lo que convierte hoy a las identidades en un incentivo y espacio de lucha, se hace inseparable de la demanda de su propio reconocimiento y sentidos, con lo que también, las identidades se reconocen estratégicamente (por ejemplo, desde el multiculturalismo) como una fuerza que introduce contradicciones en la hegemonía del mercado y de las comunicaciones, en el fin de esta arista de la globalización. Es de interés la consideración de identidad cultural que hace M’Bow (1982), refiriéndose a su potencialidad de resistencia a la globalización:

Lejos de coincidir con un repliegue sobre un acervo inmóvil y cerrado en sí mismo, esa identidad es un factor de síntesis viva y original perpetuamente recomenzada (...) suscita la movilización de los recursos interiores para la acción y transforma el cambio necesario en una adaptación creadora (p.5).

Finalmente, también importa el criterio que sigue Martín-Barbero en “Identidad y diversidad en la era de la globalización” (2005):

La multiculturalidad nombra el estallido con que las comunidades culturales responden a la amenaza que lo global proyecta sobre la diversidad y las contradictorias dinámicas que moviliza, esto es la resistencia como implosión y a la vez como impulso de construcción. (...) La globalización exaspera y alucina a las identidades básicas, a las identidades que echan sus raíces en los tiempos largos. (...) También en los países democráticos se produce actualmente una fuerte exasperación de las identidades, como la que se manifiesta en el trato de enemigo que los ciudadanos de los países ricos dan a los inmigrantes llegados del sur (...)

Como si al caerse las fronteras, que durante siglos demarcaron los diversos mundos, las distintas ideologías políticas, los diferentes universos culturales –por acción conjunta de la lógica tecno-económica y la presión migratoria– hubieran quedado al descubierto las contradicciones del discurso universalista, de que tan orgulloso se ha sentido Occidente. Y entonces cada cual, cada país o comunidad de países, cada grupo social y hasta cada individuo, necesitarán conjurar la amenaza que significa la cercanía del otro, de los otros, en todas sus formas y figuras, rehaciendo la exclusión no solo en la forma de fronteras sino de distancias que vuelvan a poner “a cada cual en su sitio” (p.35).

En la profunda ambigüedad del revival identitario no habla solo la revancha, ahí se abren camino otras voces alzadas contra viejas exclusiones, y si el inicio de muchos movimientos identitarios es de reacción y aislamiento también lo es su funcionamiento como espacios de memoria y solidaridad, y como lugares de refugio en los que los individuos buscan una tradición moral desde la que se proyectan alternativas comunitarias y libertarias, capaces incluso de revertir el sentido mayoritariamente excluyente que las redes tecnológicas tienen para las mayorías, transformándolas en potencial de enriquecimiento social y personal (pp.29-30).

CONCLUSIONES

Ante el prisma de una época denominada por muchos como postmoderna y reconociendo los peligros y amenazas que ello implica para la humanidad, se ha de reflexionar sobre la importancia que adquieren los enfoques y perspectivas que visualizan los procesos de cultura, identidad y desarrollo cultural, en días donde se profundizan las infranqueables brechas entre países del llamado primer mundo y otros que no encontrarían clasificación.

En este estudio se manifiesta que el Caribe requiere un análisis cultural multidimensional, una concepción de desarrollo que asuma sus particularidades históricas concretas, nacida del sistema de plantaciones hasta los procesos de desarrollo tecnológico, que reconfiguren las diferentes temporalidades en las que se insertan las naciones y territorios del Caribe. Solo así es posible

entender por qué es importante preguntarse ¿qué es el Caribe? Y por qué es necesario redefinir sus procesos socioculturales desde nuevas visiones y variantes, que conlleven a reformulaciones que expliquen en ámbitos específicos de la actividad humana, la necesaria transformación histórica multidimensional impuesta por las realidades del sistema social, cultural e institucional de la sociedad contemporánea. No parece existir otra región en el mundo para la que establecer su alcance geográfico, histórico, sociológico, económico, etc. resulte una tarea tan elusiva. Observar los territorios que comprende cada una de las innumerables entidades regionales en cuyo nombre aparece el apelativo Caribe es suficiente para comprobar esta afirmación. Registrar la cantidad de estudios al respecto sería una tarea extraordinaria.

La cultura en el Caribe es la vida misma, un complejo de ideas y productos materiales de un grupo social que da sentido a su existencia; es todo: ideas, sueños, pesadillas, cómo vemos el mundo, cómo nos ubicamos, lo que pensamos de nosotros mismos, las ideas que tenemos de nosotros mismos, la identidad, determinada culturalmente, las contradicciones, valores y normas.

La cultura es un proceso dinámico que heredamos y al que no podemos atribuir valores y normas fijas, ni una ley universal con variables estáticas, consiste en significados que las personas producen activamente, partiendo de sus experiencias y relaciones sociales, por eso es también un espacio de luchas y contradicciones donde se manifiestan las expectativas e intereses de las distintas naciones, pueblos y territorios que integran el Caribe.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abello, I., Sánchez, S. & De Zubiría, S. (1998). *Cultura: Teorías y gestión*. San Juan de Pasto: Ediciones Uninariño.
- Amal, A. & Pacha, E. (2005). *Claves culturales*. Zaragoza: Amediar, Asociación de Mediadores y Mediadoras Interculturales.
- Caetano, G. (junio-septiembre de 2003). Políticas culturales y desarrollo social. Algunas notas para revisar conceptos. *Pensar Iberoamérica. Revista de Cultura*, (4).

- Castro, F. (11 de junio de 1999). Discurso del Presidente del Consejo de Estado de la República de Cuba, Fidel Castro Ruz, en la clausura del I Congreso Internacional de Cultura y Desarrollo, en el Palacio de las Convenciones. Recuperado el 18 de mayo de 2015, de Cuba.cu: <http://www.cuba.cu/gobierno/discursos/1999/esp/fl10699e.html>
- Chailloux Laffita, G. (2013). *El Caribe, espacio cultural*. Cruse & Rhiney (Eds.).
- García Canclini, N. (2005). Definiciones en transición. En D. Mato, *Cultura, política y sociedad. Perspectivas latinoamericanas* (pp.33-39). Buenos Aires, Argentina: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Recuperado el 18 de mayo de 2015, de Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO: http://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/sites/default/files/cultura_politica_y_sociedad._perspectivas_latinoamericanas.pdf
- García Canclini, N. y otros (1987). *Políticas culturales en América Latina*. México: Grijalbo.
- González-García, T. & Almazán-Del Olmo, S. (2012). El espacio Caribe. Dimensión sociocultural. *Revista Avances*, 1-10.
- Kogan, L. & Tubino, F. (mayo de 2004). *Identidades culturales y políticas de reconocimiento*. Recuperado el 18 de mayo de 2015, de Interculturalidad.org: http://interculturalidad.org/numero01/b/arti/b_dfo_020404.htm
- Lewis, G. (1979). *Caribbean Society and Culture. Contemporary Caribbean Issues*. Río Piedras, Puerto Rico: Institute of Caribbean Studies of the University of Puerto Rico.
- M'Bow, A. M. (julio de 1982). La dimensión humana. *El Correo de la UNESCO*, (7), 4-8. Obtenido de: http://www.unesco.org/ulis/cgi-bin/ulis.pl?catno=74720&set=525AEB21_0_5&gp=1&lin=1&ll=1
- Mardones, J. M. (1991). *Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales: materiales para una fundamentación científica*. Barcelona, España: Anthropos.

- Martín-Barbero, J. (1994). *Comunicación fin de siglo. ¿Para dónde va nuestra investigación?* Versión. Obtenido de <http://red.pucp.edu.pe>: http://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/Mart%C3%ADn_Barbero_Comunicacion_fin_siglo.pdf
- Martín-Barbero, J. (2001). Deconstrucción de la crítica: nuevos itinerarios de la investigación. En M. Vasallo de López, & R. Fuentes, *Comunicación, campo y objeto de estudio: perspectivas reflexivas latinoamericanas* (pp.15-42). Tlaquepaque, Jalisco, México: ITESO, Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente.
- Martín-Barbero, J. (2001). Transformaciones culturales de la política. En M. C. Herrera, & C. Jilmar Díaz, *Educación y cultura política* (pp.15-28). Bogotá, Colombia: Plaza & Janés Editores Colombia S.A.
- Martín-Barbero, J. (2002). *La globalización en clave cultural: una mirada latinoamericana. Globalisme et Pluralisme*. Montreal: Coloquio Internacional.
- Martín-Barbero, J. (2002). Las transformaciones del mapa: identidades, industrias y culturas. En M. Garretón, *América Latina: un espacio cultural en el mundo globalizado* (pp.296-321). Bogotá, Colombia: Convento Andrés Bello.
- Martín-Barbero, J. (enero de 2004). Medios y culturas en el espacio latinoamericano. *Pensar Iberoamérica. Revista de Cultura*, (5).
- Martín-Barbero, J. (2005). Identidad y diversidad en la era de la globalización. En C. N. Artes, *Diversidad cultural. El valor de la diferencia* (pp.29-44). Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Martín-Barbero, J. (abril de 2005). Políticas de multiculturalidad. *Observatorio*. Industrias culturales de la Ciudad de Buenos Aires, 36-41.
- Martín-Barbero, J. (2007). *Comunicación para fin de siglo. ¿Para dónde va nuestra investigación?* Obtenido de Universidad Nacional Abierta y a Distancia: http://datateca.unad.edu.co/contenidos/401103/EPICOM_/leccin_41.html
- Martín-Barbero, J. (2009). Culturas y comunicación globalizada. *I/C - Revista Científica de Información y Comunicación*, 175-192.

- Martín Barbero, J. (2010). Comunicación, espacio público y ciudadanía. *Folios*. Revista de la Facultad de Comunicaciones de la Universidad de Antioquia, 37-51.
- Martín-Barbero, J. (2010). La reinención patrimonial de América Latina. *Sphera Pública*. Revista de Ciencias Sociales y de la Comunicación, 291-309.
- Martín Barbero, J. (julio-diciembre de 2010). Comunicación y cultura mundo: nuevas dinámicas mundiales de lo cultural. *Signo y Pensamiento*, 29(57).
- Medina, O. (2008). Identidad cultural en tiempos de globalización. Notas para un estudio desde la vigencia del pensamiento de Leopoldo Zea. IV Conferencia Internacional “La obra de Carlos Marx y los desafíos del siglo XXI”. La Habana: Instituto de Filosofía de La Habana.
- Mena, Ú. & Herrera, A. R. (1994). *Políticas culturales en Colombia: Discursos estatales y prácticas institucionales*. Bogotá: Editorial Nomos.
- OEI. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1997-98). *Iberoamérica: Unidad Cultural en la Diversidad*. Obtenido de Formación en Administración y Gestión Cultural: <http://www.campus-oei.org/cult001.htm>
- Pérez de Cuéllar, J. (1996). *Nuestra diversidad creativa. Informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo*. París: UNESCO.
- Rawls, J. (1997). *Teoría de la Justicia*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Restrepo, G. (2002). *Misión de la universidad en la formación de un creador o gestor cultural dramático: ideas para la discusión*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Cultura.
- Richard, N. (1998). *Intersectando Latinoamérica con el latinoamericanismo: discurso académico y crítica cultural* (J. L. Gómez-Martínez, Productor), Recuperado el 18 de mayo de 2015, de Teorías en debate: <http://www.ensayistas.org/critica/teoria/castro/richard.htm>
- Santana Castillo, J. (2007). Repensando el Caribe: valoraciones sobre el gran Caribe hispano. *Clío América*, 303-334.

- Steiner, G. (1971). *En el castillo de Barba Azul. Aproximación a un nuevo concepto de cultura*. Barcelona, España: Editorial Gedisa.
- UNESCO (1982). Conferencia Mundial sobre las políticas culturales. *Declaración de México sobre las políticas culturales* (p.6). México D.F.
- UNESCO (1983). *Segundo Plan a Plazo Medio (1984-1989)*. París, Francia: Beugnet.
- UNESCO (1995). *Nuestra diversidad creativa*. UNESCO.
- Zizek, S. (1998). Multiculturalismo, o la lógica cultural del capitalismo multinacional. En S. Zizek & F. Jameson, *Estudios culturales: reflexiones sobre el multiculturalismo* (pp.137-188). Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Ciencia y Técnica en Cartagena de Indias y en el Gran Caribe. Siglos XVII al XIX

Jairo Solano Alonso¹

Ha sido tradicional referirse al Caribe como un área de confluencia de poder de los imperios europeos que destinaron sus posesiones a la economía de plantación utilizando el trabajo de africanos esclavizados y asiáticos explotados hasta el extremo durante cinco siglos. Se suele considerar que a través de la historia tanto la zona insular como el litoral continental han sido escenarios de confrontaciones entre las metrópolis por el dominio del destino de los conjuntos humanos que en sus tierras se han ubicado.

Cartagena, ciudad emblemática del Caribe colombiano, ha tenido una historia común con los países de la cuenca ya que desde su origen en el siglo XVI, era el primer contacto de los galeones españoles portadores de productos europeos destinados a la América meridional y lugar de depósito de los tesoros procedentes del Perú, en las cajas reales para su posterior remisión a Sevilla o Cádiz. Desde el siglo XVI, Cartagena era la puerta de entrada para todo un enjambre de burócratas, clérigos, militares y esclavos que buscaban viajar al sur, especialmente al Perú, en la búsqueda febril y obsesiva del oro y la plata de Cuzco y Potosí. Los viajeros a Santafé, sede de la Real Audiencia, también ingresaban por el puerto amurallado.

1. Doctor en Ciencias de la Educación, Rudecolombia-Universidad de Cartagena. Doctor en Historia de América, Universidad Pablo de Olavide (Sevilla-España). Sociólogo. Magíster en Dirección Universitaria, Universidad de los Andes. Magíster en Sociología de la Educación, Universidad de Antioquia. jaisolano2003@yahoo.com

La azarosa vida de los puertos en el espacio regional Caribe (Vidal Ortega, 2005), obligó a la Corona española desde el siglo XVI, a destinar a los puertos del Caribe (Elías Caro & Vidal Ortega, 2013) no solo soldados para la defensa sino un conjunto de ingenieros militares para la construcción de murallas, baluartes y fortalezas, que exigían la utilización de la ciencia y la tecnología de la época para su diseño y construcción. A la vez se vieron obligados a utilizar el trabajo de los esclavos africanos cuyos dueños exigían la protección de su salud. Resulta entonces que además del destino manifiesto militar y comercial las ciudades del Caribe requerían un cuerpo médico eficiente y formas de afrontar la enfermedad y las epidemias, como la viruela, que ya habían asolado buena parte de la población indígena, indefensa para soportar la invasión de patologías europeas.

De la medicina postrenacentista a la cirugía moderna

La historia de la ciencia me ha llevado a plantear que además de los aspectos económicos, geopolíticos, militares y de las expresiones espirituales producto de la mixtura racial y cultural, el Caribe ha sido también un lugar de obligada práctica e investigación científica para la conservación de la vida humana (Solano Alonso, 1998). Son de obligada mención importantes personajes que han cultivado diversos saberes y han ejercido impacto en esta área desde la época colonial. Por las huellas que han dejado de su *praxis* se pueden mencionar en Cartagena, en principio, los practicantes de la medicina que contribuyeron desde la dura fase de la conquista y la colonia a la supervivencia de aquella sociedad.

Galenos que dejaron un legado de crónicas vivas del arte de curar como el médico portugués Juan Méndez Nieto, judío converso, fugitivo del fiscal Riego de Santo Domingo que quería retornarlo a España, o someterlo a los Tribunales de la Inquisición. Méndez Nieto es el autor de la obra pionera *Discursos Medicinales* en 1608, de la cual ha hecho recientemente una edición facsimilar la Universidad de Salamanca, bajo la dirección de Luis Granjel. El médico judío portugués ha recibido, desde mediados del siglo XIX, la atención de eruditos e historiadores de la medicina, de los cuales ha recibido un tratamien-

to dispar, que se polariza entre la admiración y la crítica radical; asimismo su periplo vital ha dado elementos para la creación literaria de escritores tan importantes como Gabriel García Márquez (1994).

Méndez Nieto también exhibe una completa formación académica salmantina, caracterizada por privilegiar la teoría consistente en aforismos hipocráticos sobre la práctica conocida como Obra de Manos (*Chir Argos*) que debían practicar los cirujanos a quienes consideraban artesanos, por aquello de la división platónica entre trabajo material e intelectual. Es significativo que el médico portugués además del discurso europeo clásico se interese por las alternativas curativas que ofrece el entorno, aprovechándose de algunas tradiciones indígenas, basadas en productos de la tierra y costumbres curativas para afrontar en forma eficiente las fiebres recias y dé a conocer otros productos del Reino cuyas virtudes conocía y que consignó en el libro hoy extraviado: *De la facultad de los alimentos y medicamentos indianos*, y otro manuscrito que parece haber corrido igual suerte, llamado *Tratado de las enfermedades prácticas de stere y no de Tierra Firme*.

En cualquier caso, lo que sí queda claro es que en Cartagena de Indias se hicieron los primeros grandes esfuerzos editoriales basados en una ética pragmática en una actitud radicalmente distinta a los novenarios y trisagios religiosos, que circularon en Santafé en el propio siglo XVI y comienzos del XVII.

Pero quizá el médico de mayor relieve en el puerto durante el siglo XVII fue el sevillano Pedro López de León, conocido en España como el Cirujano de Indias. Este profesional llegó a Cartagena como cirujano militar de las galeras navales de Cartagena que custodiaban el litoral Caribe desde Venezuela hasta Portobelo y residió durante 24 años en la ciudad. López de León, profesional de vanguardia de su tiempo, escribió en Cartagena de Indias su trabajo *Teórica y práctica de las Apostemas* en 1628 con historias clínicas extraídas de sus habitantes y descripción de los procedimientos vinculados a su *praxis*. López, promueve y experimenta una de las teorías de punta en la Europa de entonces: la *Vía Secante*, que representa una verdadera ruptura con la llamada

Vía Común basada en el *Pus Loable*,* polémica de paradigmas que a todas luces estaba lejos del ambiente conventual y recogido de la distante capital del Reino, Santafé.

A pesar de su carácter innovador no desconoce algunos elementos terrígenos de aborígenes y negros para la materia médica y su *Antidotario*, no solo refleja que era un profesional inclinado a la experimentación quirúrgica (*Chir Argos*) sino que tenía un conocimiento exhaustivo de la farmacología y la terapia medicamentosa de entonces, situándose en la antesala del paracelsismo con el manejo de la destilación. Es notable la utilización en los albores del siglo XVII, de procedimientos de laboratorio que describe con minuciosidad. También llama la atención su completo instrumental para las intervenciones quirúrgicas y su laboratorio cuya tecnología sitúa a López de León en la antesala de la iatroquímica, que solo alcanzará carácter de innovación hacia finales de siglo con Juan Bautista Juanini y Juan de Cabriada, cabezas del movimiento *novator* en España.

El trabajo avanzado de estos galenos fue una demostración que la ciencia médica en su versión galénica, tuvo su ingreso como era lógico y natural por el Caribe colombiano y concretamente por un puerto en efervescencia como Cartagena, donde además confluían, como lo reconocen los médicos referenciados, los saberes y la influencia de los curanderos indígenas y los saberes de los esclavos africanos, que alimentaron su obra en una expresión del temprano mestizaje cultural y científico.

Además de la medicina que en la primera fase colonial significó un verdadero “Duelo de Imaginarios” (Quevedo *et al.*, 2008), entre indígenas, africanos y europeos, ya que literalmente eran prácticas médicas en conflicto, también otras actividades técnicas o científicas tuvieron un considerable desarrollo, es el caso de la ingeniería militar, arte que los europeos extendieron a todo el Caribe.

* Era la teoría del Maestro de López de León, Bartolomé Hidalgo de Agüero.

La ingeniería militar

Las obras más trascendentales de la ingeniería militar en Cartagena fueron las murallas, “iniciadas en 1586 por el ingeniero militar italiano Bautista Antonelli, al servicio de España, con la ayuda del Maestro de Campo don Juan de Tejada y concluidas en 1796 por el ingeniero militar don Antonio de Arévalo (Poveda Ramos, 1993, p.29)”. Antonelli “El Joven”, también construyó en Cartagena el baluarte de Santo Domingo.

Todas estas estructuras de defensa fueron concebidas para contrarrestar el asedio inmisericorde de los piratas de cada uno de los imperios que tenían emplazados en los mares antillanos. El italiano también realizó otras tareas de trascendencia para España en el complejo defensivo del Imperio español en el Caribe, tales como las fortalezas de los Tres Reyes del Morro y San Salvador de La Punta; no obstante la más crucial de sus obras de ingeniero en Cuba fue la culminación del acueducto de La Habana, llamado la Zanja Real.

De igual manera, el nombre de Antonelli está asociado a la construcción del Fuerte de San Lorenzo en el estuario del río Chagres en Panamá en 1601.

También en el puerto cartagenero en la fase colonial, fue construido el Fuerte de Pastelillo, por parte de Bautista McEvan (Poveda Ramos, 1993, p.35) y el Canal del Dique “realizado entre 1649 y 1651 por el Maestro de Campo Pedro Zapata” (Poveda Ramos, 1993, p.33). Según Gabriel Poveda Ramos, “en su trazado y construcción se utilizaron quizá por primera vez entre nosotros, técnicas como la agrimensura, el trazado geométrico de rutas y el cálculo de caudales hidráulicos”. Y agrega “tanto en las murallas como en el Canal del Dique trabajó Don Antonio de Narváez (1733-1812), nacido en Cartagena y quien obtuvo su título de Ingeniero en España y trató de establecer en su ciudad natal una escuela de Ingeniería Militar que desafortunadamente no prosperó”. A Narváez “le correspondió buena práctica en las obras de Bocachica, en las murallas de Cartagena y en el Canal del Dique” (Restrepo Sáenz, 1948).

Si bien Cartagena estaba atada a su misión de defensa militar (Marchena,

1982), su sino comercial y el papel asignado de factoría importadora de esclavos africanos, otras preocupaciones por la ciencia y la técnica tuvieron lugar en su recinto, es el caso de la labor del ingeniero y matemático Antonio de Arévalo, quien estuvo a cargo del mantenimiento de las obras de Antonelli y la construcción de complementos decisivos como los Castillos de San Felipe de Barajas y San Fernando de Bocachica, así como las Bóvedas de Santa Clara. Es de mencionar que todo este complejo arquitectónico fue realizado con el trabajo cautivo de los esclavos y prisioneros forzados.

Ahora, desde el punto de vista del desarrollo de la ciencia y de la técnica, el desarrollo pragmático de las matemáticas va enlazado a estas construcciones.

La Expedición Fidalgo (1792-1810)

Otro de los hitos importantes en el terreno de la ciencia lo protagoniza Joaquín Francisco Fidalgo, egresado de la Academia de Guardias Marinas de San Fernando, cuerpo militar y naval [que formaba] parte del proyecto modernizador de la dinastía borbónica. Una de las características de la formación de Fidalgo, inserto en el medio de la progresión y expansión de las matemáticas y de la trigonometría, fue sin duda la de sus capacidades académicas (Domínguez Ossa, 2012). Desde 1775 fue nombrado maestro de matemáticas de la Academia de Cádiz, aunque continuó sus actividades como navegante y militar participando en contiendas bélicas en la guerra de España y Francia contra Inglaterra, entre ellas las batallas por la posesión de Gibraltar y la expedición de Argel.

El capitán de navío Joaquín Francisco Fidalgo fue destinado a la organización y comandancia del Apostadero Naval de Cartagena instituido al lado de La Habana, y el de Montevideo, cuya misión era la protección de la costa de Tierra Firme en la cual debía “cuidar que no prosperasen asentamientos extraños en el Darién o en la Costa de Mosquitos”.

Con la dualidad entre su labor en el Apostadero y su proyecto científico de Expedición Hidrográfica, hacia 1791 se establecieron por parte del secretario de la Marina Antonio Valdés, dos comisiones con sendas expediciones por el

Caribe, la primera estaba al mando del capitán de fragata Cosme Damián Churruca y cubriría las pequeñas y grandes Antillas desde Trinidad hasta Cuba y la segunda, al mando del capitán de navío Joaquín Francisco Fidalgo. Debía elaborar el Atlas de la América Septentrional, el cual incluía las cartas hidrográficas de las pequeñas y grandes Antillas y las costas continentales del gran Caribe desde las bocas del Orinoco, siguiendo por Venezuela, la Nueva Granada, Centroamérica y el golfo de México hasta rematar en la península de la Florida. En algún momento, la Expedición Fidalgo debía establecer la distancia marítima entre Cartagena y La Habana.

Las embarcaciones usadas en las expediciones emprendidas se construyeron en los astilleros de Cartagena del levante, cuatro bergantines muy ágiles y livianos que debían disponer de un instrumental adecuado para “la determinación de coordenadas, triangulaciones y sondeos, además de los útiles para el dibujo de los mapas”.*

El epílogo del siglo XVIII y los albores del XIX, caracterizados por las crisis e inestabilidades políticas y las confrontaciones de clases y razas, pero también por la dinámica de instituciones como el Consulado de Cartagena, cuyo prior era el comerciante ilustrado radicado en la urbe amurallada José Ignacio de Pombo, permitió la confluencia entre los científicos españoles dirigidos por Fidalgo y las iniciativas científicas del payanés.

El liderazgo que impulsaba las hazañas del Consulado lo ejercía don José Ignacio de Pombo, quien unía a sus condiciones de comerciante exitoso de Cartagena una sólida formación intelectual adquirida en el Colegio Seminario de Popayán, ciudad donde había nacido en 1761, y el Colegio Mayor del Rosario de la capital. Se había radicado muy joven en ese puerto sin perder sus nexos

* Instrumentos utilizados: Para la determinación de coordenadas: Un cuarto de círculo de Ramsden, cronómetro de Arnold, Sextantes de pedestal de Stancliff, con graduación Ramsden y horizonte artificial, 3 sextantes de Thoughton, para triangulaciones, un teodolito, una cadena de medición de 120 pies de París, 2 perchas de madera de a10 pies de burgos (2.78 metros, un antejo de diseño). Para el dibujo: un compás de nivelación, un compás elíptico, transportador (regla unida a un círculo graduado), para el sondaje: escandallos.

con Francisco José de Caldas y José Celestino Mutis, con quienes mantenía copiosa correspondencia y facilitaba recursos para sus expediciones en búsqueda de quina y otras especies; de igual manera se conoce correspondencia cruzada con el barón Alejandro de Humboldt.

De Pombo propuso un canal interoceánico en el país a través del río Atrato, ruta que utilizó después Humboldt; se apoyó en la Expedición Hidrográfica del Atlas de la América Septentrional, cuyos bergantines construidos en los astilleros de Cartagena habían realizado trabajos científicos al mando de Fidalgo, especialmente la travesía entre Cartagena y La Habana e impulsado la Escuela Náutica Consular. En el ámbito de la salud propugnó por la incorporación del Caribe a los procesos de vacunación.

La desconfianza del virrey Amar acerca de las actividades del diligente promotor del Consulado, que se apoyaba en Manuel del Castillo, contraparte criollo de la expedición de Fidalgo –cuyos miembros residieron en la ciudad de Cartagena hasta 1810 haciendo trabajos en el Caribe– impidió que el grupo científico se comprometiera con las expediciones por las rutas fluviales del Reino, cuyas piezas claves eran los canales del Dique y Atrato y los caminos al Magdalena, que propugnaba el Consulado, según estudios realizados puntualmente por el ingeniero Antonio de Arévalo, al no autorizar la participación de la Marina en las exploraciones.

Por eso, ante la tozuda negativa virreinal, Pombo configura “un plan de adquisición de instituciones científicas propias, adquiere una casa para el Consulado pero a la vez sostiene que tenía el proyecto de que se establezca en ella una escuela de dibujo, otra de pilotaje y matemáticas, la imprenta y en adelante podrán hacerse otros establecimientos útiles” (Lucena Giraldo, 1992, p.143).

Habla del “establecimiento de un jardín botánico”, de disponer de recursos para contratación de los maestros, entre ellos uno de dibujo de la Academia de San Fernando que traerá modelos y dibujos y demás necesario para el establecimiento, habla de un maestro de Pilotaje que según él procederá de la

expedición de Fidalgo y finalmente manifiesta a su amigo científico su deseo de que el maestro de botánica fuese escogido por este.

José Ignacio de Pombo y la introducción de la vacuna

Un suceso de gran importancia para entender los caminos que transitaba la ciencia y la salud en la Cartagena que se asomaba al siglo XIX, lo protagoniza también José Ignacio de Pombo e involucra a los mismos personajes en idénticos roles, ya de impulso o de obstáculo al progreso. De la correspondencia de Mutis y el empresario cartagenero se desprende la preocupación compartida con el sabio médico y botánico, por la pronta introducción de la vacuna en el Reino. En esas cartas, se narran las vicisitudes que había atravesado el transporte a estas colonias del “pus” contra la viruela. Por ello no escatimó esfuerzos para argumentar a favor de la urgencia para disponer de la vacuna, por lo cual se dirige al Comandante de la Marina don Miguel de Yrigoyen, y le expone la afortunada experiencia de los países británicos que la habían ensayado en Jamaica. Este se declara impedido y consulta al Virrey a nombre de Pombo quien llega a proponerle: “Me permita fletar a mi costa una embarcación para ir en lastre a buscar dicha vacuna a la citada Isla de Jamaica ó a los Estados Unidos de América Septentrional, sin llevar ni traer cosa más que los víveres precisos” (Pombo, 1803, citado por Lucena Giraldo, 1992, p.136).

Pues la respuesta del Virrey fue negativa una vez más, a pesar de que Pombo había tenido el cuidado de remitirle una publicación científica de la *Gaceta de Jamaica* donde se hablaba de la experiencia y la disposición de la vacuna. El Virrey argumentaba que había una benéfica disposición de la Corona para traer la vacuna a estas tierras y entretanto, “es de sobreseerse en todo intento de recurrir a colonias extranjeras, cosa prohibida, ya que no se debe apelar sino en caso urgentísimo y absolutamente inexcusable” (Yrigoyen, citado por Lucena Giraldo, 1992, p.134). Una vez más Amar era desbordado por la visión de Pombo, quien a pesar de argumentar que

(...) si se examinan a la luz de una buena crítica las causas de la despoblación de la América Española y la de la destrucción de sus naturales, ninguna se

encontrará que haya influido más que las viruelas, cuyos estragos fueron tanto más rápidos y considerables en los primeros años de la conquista cuando entonces era más desconocido el mal, menores los auxilios de la curación y mayor la disposición de los naturales para contraer el contagio (Yrigoyen, citado por Lucena Giraldo, 1992, p.134).

Abundó en argumentos hasta denunciar que

(...) si después de tantos métodos curativos inventados en estos últimos tiempos y señaladamente el de la inoculación, nada se ha hecho para impedir el rápido progreso del contagio y sus efectos son tan mortíferos, ¿cuáles no serían en aquellos tiempos de ignorancia? Resaltó que “convencidos de su utilidad los extranjeros no han omitido medio ni gasto alguno para propagarla y hacer la inoculación de ella en sus respectivos países; y más afortunados ó más activos e inteligentes que nosotros han logrado trasladarla con suceso a América (Yrigoyen, citado por Lucena Giraldo, 1992, p.135).

Nada se logró en las altas cumbres del poder y el Virrey nuevamente fue sordo a Cartagena. Pombo debió seguir nuevamente sus cauces comerciales y adquirió la vacuna en Puerto Rico. Una nueva carta de Pombo a Mutis informa que se habían vacunado 27 jóvenes en Santa Marta, por tanto “a pesar de la prohibición de contactos con los dominios extranjeros (a los que había llegado la vacuna) el contrabando y temporalmente el comercio legal, convirtieron la teoría en preceptos, la vacuna llegó antes que la expedición a las colonias españolas” (Yrigoyen, citado por Lucena Giraldo, 1992, p.131).

La expedición española había salido de La Coruña en 1804... recaló en Puerto Rico, primera colonia receptora de la linfa enviada por España (Guallar Segarra, p.78). No obstante, cuando Balmis arribó a Puerto Rico “encontró que desde la isla danesa de Santo Tomás la había traído el cirujano Francisco Oller”; igual sucedió en Cuba con Romay y en Colombia con Pombo.

Las interminables luchas de José Ignacio de Pombo con el virrey Amar y Borbón, lo convencieron que debía seguir camino propio. Expone con sólidos

argumentos a Mutis su visión del sistema colonial en el cual reconoce altos grados de incultura, miseria, opresión y aniquilamiento. En una posición sin precedentes, propia de una visión moderna de la economía considera que el origen de todos los males (es) el tributo, considera que el comercio de esclavos para felicidad del género humano, se puede considerar ya extinguido desde el presente año. Preconiza la vida civil de los indios y finalmente propone la creación de “Hospicios y Hospitales”.

Desde el punto de vista académico, y avanzando en su proyecto de institucionalización científica propone la creación de

Escuelas de Primeras letras en todos los pueblos, de mineralogía, de botánica, zoología y de química... teatro anatómico y un estudio formal de la medicina en que se enseñen la cirugía, la anatomía y la farmacia, por cuya falta padecen y mueren, tantos hombres y niños en detrimento de la población (Lucena Giraldo, 1992).

Al final la historia cierra un brillante episodio para Cartagena con líderes como José Ignacio de Pombo y empieza a desplazarse el vórtice de sombras y errores de la Inquisición a la luz de la ciencia; el fulgor de los médicos y cirujanos del siglo XVII llegó en los albores del XIX a una cima donde apenas se oteaba el horizonte.

José Fernández Madrid, política y medicina en Nueva Granada y Cuba

Es obligatorio, cuando se habla de ciencia, mencionar al médico cartagenero José Fernández Madrid, prócer de la independencia de la Nueva Granada, y cultivador de los saberes básicos de una época en que los intelectuales criollos estaban persuadidos de la utilidad de los saberes para procurar “Prosperidad, la riqueza y la felicidad” (Silva, 2002; Lynch, 1989), ideales de la Ilustración que los maestros encabezados por José C. Mutis (Soto, 2005), J. I. de Pombo, Eloy Valenzuela y Francisco Antonio Zea (Soto, 2000), entre otros, pertenecientes a la generación nacida en las dos últimas décadas del siglo XVIII, fueron protagonistas del movimiento independentista.

Se puede demostrar estudiando el discurso médico de su tiempo que José Fernández Madrid, no solo debe ser reconocido actor de primera línea de la independencia sino como representante de avanzada de la medicina ilustrada en transición a la clínica anatómica francesa, por lo cual su obra escrita, en las conmociones propias de la independencia y las vicisitudes de la construcción de la nación colombiana y latinoamericana, merece un nuevo examen. Parto de la hipótesis que Fernández Madrid, cumple claramente el proceso evolutivo de la medicina ilustrada a las propuestas fisiológicas que se debaten en la primera mitad del siglo XIX, en particular la de F. V. Broussais y la de Brown; además su posición ilustrada se expresa en la búsqueda de bien público, filosofía que preside sus escritos en una policromía que abarca medicina, periodismo político, poesía, teatro, geografía y ciencias naturales, temas propicios para su inserción en el horizonte de los científicos criollos que debe diseñar el país de acuerdo al horizonte intelectual que había presidido su actuación.

El médico y prócer del barrio San Diego, estudió en el Colegio Mayor del Rosario, en un momento de privilegios y exclusiones por origen racial y social, con beca otorgada en 1800 y allí “obtuvo los grados de derecho canónico y medicina, antes de cumplir sus veinte años” (Martínez Silva, 1935). Su desempeño en el plantel capitalino fue brillante a juzgar por sus exámenes y por el aprecio que se granjeó del círculo científico y literario de la capital, siendo acogido en la “Tertulia El Buen Gusto”, donde se conocieron sus primeros poemas.

Muy pronto se relacionó con Francisco José de Caldas y el profesor Eloy Valenzuela, quienes lo animan a escribir artículos científicos. Con su amigo Manuel Rodríguez Torices realiza experimentos de astronomía, situados al nivel del mar en Cartagena para comparar su comportamiento con respecto a la altura de Bogotá,* en especial la observación del eclipse de 1810, publicada en el *Argos Americano*, y vista desde el edificio del Consulado de Cartagena.

* Renán Silva (2002) cita al sabio Caldas: “Como el elemento principal... era el coeficiente general corregido por la temperatura, nos fue necesario hacer observaciones del termómetro en los mismos días y a las mismas horas, en Santa Fe y en Cartagena. Don Manuel Rodríguez Torices, verificó estas por espacio de un mes, mientras nosotros lo hacíamos en este observatorio”.

Pero indudablemente al saber que consagra sus estudios es la medicina. Fue alumno en El Rosario del doctor Vicente Gil de Tejada, quien sucede al D. Miguel de Isla, en la que Fernández se destacó al lado de Pedro Lasso de la Vega. Otros profesores destacados de su promoción eran Eloy Valenzuela, Marcelino Hurtado y Camilo Torres. Cuando se hizo acreedor a la publicación en *El Semanario* de Francisco José de Caldas, este presenta así su estudio:

El autor de esta memoria es un joven que acaba de terminar su carrera de estudios, dotado de talento y aplicación y lo que es más precioso, de amor a su patria y de compasión por los infelices. El editor se cree en la obligación de hacerlo conocer en el Reino y que la patria funde esperanzas de tener algún día en el doctor Madrid, un *Foderé* o un *Borae*.

En la primera fase de la Nueva Granada se distinguió por el ejercicio de su profesión con alto criterio científico y la actividad política, prioridades que no lo alejan de sus prácticas culturales que eran habituales por su participación en las tertulias santafereñas donde empezó a destacarse en la poesía romántica* y humanista así como en el teatro americanista.

Sostiene Carlos Martínez Silva (1935), uno de los biógrafos de Fernández Madrid:

Enrolado así Madrid, en el escogido grupo de los hombres que dirigían el movimiento científico de la colonia, regresó a la edad de veinte años a Cartagena, su patria, residencia de su familia, donde se dedicó al ejercicio de la medicina, llegando en breve a adquirir gran reputación en el arte de curar. Pronto se vio distraído en parte del ejercicio de su profesión por el movimiento revolucionario de 1810, en el cual cooperó con el mayor entusiasmo y fervor en unión de García de Toledo, Del Real, Torices y los demás próceres de la heroica Cartagena. En unión del último de quien era íntimo amigo, fundó el periódico llamado *El Argos*, que luego siguió redactando en Tunja y en Santa Fe, asociado

* Vergara y Vergara J.M. Lo considera uno de los precursores de la poesía romántica en Colombia. Aunque hizo también obras de teatro, odas y cantos épicos dedicados a Bolívar y los libertadores.

al señor Castillo y Rada, y que más tarde tornó a publicar en La Habana con el mismo título (Llano Isaza, 2002),* esta vez acompañado del poeta e intelectual argentino José Antonio Miralla.

Entre 1811 y 1816 Fernández Madrid adquiere preeminencia en la actividad política y periodística. Firmó el 11 de noviembre el Acta de Independencia de Cartagena** que lleva su firma (Triana y Antoverza, 2005). Por su elocuencia llegó a ser diputado, triunfiro y presidente, a sus 27 años, de las Provincias Unidas cuando se desmoronaban ante el avance irreversible de Morillo. Derrotado y vilipendiado por el militar español fue embarcado con su esposa en Cartagena rumbo a la metrópoli, en una goleta en mal estado, que naufragó en una de las playas de Cuba, debiendo recalar cerca de La Habana, ciudad floreciente y abierta que contaba a la sazón con 150 mil habitantes (Fernández Madrid, 1824, p.253), en la que desplegó su saber médico y se insertó en el ambiente intelectual y político de la isla.

Si bien no existe una unidad en la obra de José Fernández Madrid, sin embargo un examen atento de su trabajo científico permite deslindar las publicaciones médicas de su actuación y publicaciones políticas y literarias recogidas en sus *Obras Completas* (Fernández Madrid, 1889)***.

Se examinan en este trabajo cinco Memorias científicas que se articulan en una unidad conceptual:

Memorias científicas y escritos varios

Sobre la naturaleza, causas y curación del coto. En *El Semanario* de Santafé

* El autor, sostiene que el *Argos Americano*: “Fue el periódico más influyente y más estable de nuestra primera República y al que podemos catalogar como el decano de la prensa política colombiana, después se le editó en Tunja, Santa Fe y La Habana”.

** En la primera fase de la Independencia de Cartagena desempeñó el cargo de Síndico Procurador del nuevo gobierno.

*** La obra poética de Fernández Madrid fue publicada en Londres en 1828; incluye poesías, odas a los libertadores, canciones, elegías, tragedias con un fuerte acento romántico, neoclásico y americanista. Fue considerado iniciador del teatro en Colombia.

de Bogotá, junio 16 de 1810, por José Luis Fernández Madrid, quien la consagra en testimonio de su afecto al doctor D. Eloy Valenzuela.

2. *Sobre la Disentería en general y en particular sobre la de los barracones* por José Fernández Madrid, La Habana, 1817.
3. *Ensayo analítico sobre la naturaleza, causas y curación de las calenturas Thermoaldinámica y Thermoatóxica llamada calentura amarilla de América, Vómito Prieto. En que se da una idea de la naturaleza y curación de las demás calenturas.* La Habana, 1821.
4. *Sobre el influjo de los climas cálidos y principalmente del de La Habana, en la estación del calor.* Programa propuesto por la Sociedad Económica en su sesión del 16 de diciembre de 1822 (Premiado con patente de socio de mérito por esta Real Sociedad en sesión del 16 de marzo de 1824).
5. *Sobre el comercio, cultivo y elaboración del tabaco de esta siempre fiel isla de Cuba. Por el Doctor D. José Fernández Madrid.* La Habana, 1824.

Memoria médica en la Nueva Granada

Hay que distinguir en Fernández Madrid en su condición de médico dos etapas distintas, la primera, referida a su trabajo publicado a los 21 años en *El Semanario* de Francisco José de Caldas titulada *Memoria sobre la naturaleza, causas y curación del coto* (Fernández Madrid, 1810), que dedicó al reconocido botánico ilustrado Eloy Valenzuela, autor de las Constituciones del Colegio de Mompox (Soto, 2005, pp.232-266) y fue ponderada, como vimos, por Francisco José de Caldas. Y la segunda que está representada por sus escritos en la Isla de Cuba entre 1817 y 1824.

Hay que señalar que Fernández Madrid “en el año de 1809 se doctoró en derecho canónico y en medicina y recibió su título el 16 de febrero de 1810; de esa fecha data esta monografía sobre el coto que es “su primer trabajo científico publicado en *El Semanario* de Francisco José de Caldas, quien le dedicó entusiastas elogios:

El doctor don José Luis Fernández de Madrid nos remitió la presente memoria sobre cotos... nosotros la hemos revisto cuidadosamente, y la hemos hecho

examinar por hombres de luces, y todos la han hallado digna de ocupar un lugar distinguido en *El Semanario*. El autor de esta memoria es un joven que acaba de terminar sus estudios, dotado de talento y aplicación, y lo que es más precioso, de amor a su patria...

Dice el médico Carlos Gustavo Méndez, autor de uno de los trabajos más completos sobre el galeno cartagenero que

En esta memoria recomienda como tratamiento para el coto, el ruibarbo, el perejil y los espárragos y también las esponjas de mar calcinadas, esto último es la única mención que se hace en ese escrito de algo que tenga que ver con sal yodada, cuya deficiencia, como se supo muchos años después, era la causa del famoso coto o bocio.

En su estudio de 1810, el joven médico tiene entonces en gran estima los trabajos del médico galo Francois Enmanuel Foderé (1764-1835), quien había realizado estudios sobre el cretinismo y la medicina legal, pero igualmente discrepa de su profesor Vicente Gil de Tejada, quien en un estudio del tema había reducido la cobertura de su análisis a Santa Fe. Fernández se distancia de él estudiando en otras zonas del país la aparición del coto. Después de examinar zonas rurales y cálidas del Magdalena y el litoral de Costa Firme, encuentra una mayor frecuencia del mal en mujeres, monjas y todo el que lleve “una vida lánguida y moribunda dominada por la atonía y relajación de todo el sistema”.

Observa que nunca lo padecen los bogas, ni los indios de complexión robusta. Postula que “todo lo que disminuya la contracción del sistema linfático en general, será la causa remota y lo que destruye y agota la contracción de los vasos linfáticos situados en el cuello será la causa propia”. Recomienda la medición de la humedad de la atmósfera con el higrómetro. Se alarma que “un tercio de nuestros hermanos estén cargados por una masa enorme y monstruosa... que ataca los nervios y el cerebro y casi aniquila sus facultades intelectuales degradando al paciente y reduciéndole a un estado de estupidez

humillante y vergonzosa” (Soto, 2005, p.409). Invita en 1810, al estudio de la fisiología y maneja autores como Hunter, Pinel, Alibert, Boerhave, Fabre, Meckel, Chestien, Narcagni, Breza, y el doctor Vidal, pero igualmente reconoce los saberes populares dado que cree que los grandes descubrimientos no están reservados a los sabios. Para ello cita el ejemplo de la quina y el guaco.

Como puede advertirse, el conjunto de autores que cita a Fernández Madrid en este escrito está inscrito en la medicina ilustrada, que según Emilio Quevedo, se caracteriza por “un primer periodo de persistencia de una medicina ilustrada, con un saber médico apoyado en las ciencias modernas, pero con una práctica médica aún hipocrática, aunque revitalizada por el empirismo de Thomas Sydenham y sus seguidores” (1993). Quevedo reconoce un segundo período “de introducción de las ideas de Broussais y...luego de la medicina clínica francesa. Precisamente, el principal aporte de José Fernández Madrid en mi criterio, es su rápido desplazamiento a los autores que fundamentan la medicina anatomoclínica francesa, hecho que se ve impulsado por su contacto con los médicos de la isla de Cuba y su sorprendente consumo de autores de vanguardia.

Escritos del exilio cubano

La segunda etapa discurre entre sus publicaciones del exilio cubano (1817-1825), donde exhibe un avance considerable en sus conceptos dado que entre 1817 y 1824 se advierte una importante re-conceptualización adhiriendo tempranamente a las teorías fisiológicas que irrumpían con fuerza en América. Llegó a causar tan “grata impresión” a las autoridades, que le pidieron permanecer en esa ciudad. En Cuba llegó “a ser considerado como el más hábil profesor de la isla”. En sus escritos cubanos se observa un paulatino cambio de terreno, que bien puede ser interpretado como una ruptura con su pasado ilustrado.* Fernández Madrid se desenvuelve en el eje de encuentros y desencuentros conceptuales de los distintos discursos médicos de su tiempo. Se

* Fernández Madrid dice: “El temperamento linfático no depende de la debilidad y relajación del sistema de vasos blancos, sino al contrario”. Doy a las palabras temperamento linfático o idiosincrasia el sentido que les dan Broussais en su *Examen* (1816) y Begin en su *Fisiología patológica*.

debate entre su formación ilustrada y el umbral de la clínica francesa, lo que se asocia a la privilegiada condición económica e intelectual de la floreciente isla del Caribe.

Recomienda habitualmente la obra de Broussais distinguiéndolo como el autor del inmortal *Tratado de las flegmasias crónicas*, en el que encontrará el lector una rica mies de sana doctrina y observaciones clínicas y anatómico-patológicas. La lectura de esta obra y la de *El Examen* son de absoluta necesidad el día de hoy; y me atrevo a aconsejar a mis compañeros en el difícil arte de la medicina, que no las dejen de la mano” (Fernández Madrid, 1889).

En el trasfondo su posición no desdeñaba el impacto de las concepciones climáticas, ambientales y la topografía médica (Beldarraín Chaple, 2000), lo que implica una adaptación consciente de la teoría a la experiencia en las regiones tropicales. También era diestro en el diálogo con otros saberes económicos, agronómicos, literarios, políticos y diplomáticos que hacían del prócer un humanista integral (Bartola, 1967).

El primero de los escritos de Fernández Madrid en Cuba fue la *Memoria sobre la disentería en general y en particular la de los barracones* (Fernández Madrid, 1817), publicada, después de haber recibido su certificación para ejercer en la isla como médico, el 27 de febrero de ese año. Uno de los elementos que Fernández reitera es la importancia del eje Teoría-Práctica, por ello este trabajo tiene su origen en la experiencia del médico cuando recién llegó al exilio y le fue asignada esa labor con los esclavos africanos. Este estudio muestra cómo hacia 1817 ya su paradigma médico había evolucionado. Recibe influencias de los británicos Hunter, Cullen, y como se ha dicho, conocía ampliamente el debate entre John Brown (1795) y Broussais (1808, 1816). Se advierten en este trabajo diversas menciones a autores inscritos en la transición de la mentalidad fisiopatológica a la anatomoclínica francesa. En esta encrucijada Fernández no es ajeno a los aportes de los patólogos italianos (Morgagni,

1761; Laín, p.384),* los clínicos franceses Pinel (Fernández Madrid, p. 384) y G.L. Bayle, discípulo con Laennec de Bichat (Johnson; Fernández Madrid, 1824, p.286).

Con estos ascendientes y compartiendo el criterio de lesión anatómica como causante de la enfermedad, señala que la causa próxima de la disentería es “la irritación o más bien la flegmasia de la membrana mucosa intestinal”. Se permite aportar una definición propia de la disentería de los barracones: “la que padecen los negros de África en los mismos barracones, ingenios, cafetales, etc.”. Son muy importantes las observaciones etnográficas de Fernández respecto a la población negra que ubica como causas antecedentes.

“Se comprende sin dificultad, dice, que los cautivos negros destinados por sus amos a ser vendidos a bajos precios, serán muy maltratados por estos; porque no hay cosa peor en el mundo que ser esclavo de un bárbaro” (Fernández Madrid, 1817, p.384). Predica el carácter singular de la disentería de los barracones basada en “el mayor número de hechos y observaciones” advirtiendo que como no cuenta con “la incomparable ventaja de las preguntas tradicionales que hace el médico al enfermo, estamos privados, pues ignoramos su idioma y no hay otro remedio que procurarse negros que sirvan de intérpretes” (Fernández Madrid, 1889). Tomando posición en el debate advierte que aún los profesores enemigos de las innovaciones van olvidando en Europa el absurdo lenguaje de los patólogos humoristas.

Menciona el *Arcano de la quina*, obra póstuma de José Celestino Mutis donde recomienda con algunos reparos a la cerveza de maestro, así como unos polvos compuestos de ipecacuana, opio y cusparia que si no me engaño es una especie de quina. Reconoce el mérito de Mutis por haber clasificado y distinguido las diversas virtudes de las cuatro principales especies de la quina.

* De Morgagni, dice Laín, que “había dado un paso gigantesco hacia la descripción de lo que es anatómicamente la enfermedad” y abre la posibilidad para que Bichat avanzase en la conversión de la patología en verdadera ciencia.

Mas duda de la aplicabilidad del descubrimiento del gaditano diciendo: “No me parece que sus polvos antidisentéricos aumenten mucho su reputación”.

Recordando a su tierra Cartagena advierte que la disentería suele complicarse con las lombrices y contra esta enfermedad los europeos no tienen un remedio seguro, mientras en América poseemos varios usados por las viejas y curanderos, y desconocidos y despreciados por los médicos, solo porque no los encuentran citados en los libros de medicina. Menciona la yaba que bien administrada es un poderoso antihelmíntico y un lamedor usado en Costa Firme, llamado Lombricera. Vincula las afecciones del alma con la enfermedad y reconoce que a diferencia del hombre civilizado, el pesar que aflige al africano consume su vigor y lo rinde bajo el peso del infortunio, por ello ocasiona la irritación y debilidad de las membranas del canal alimenticio producida por crueles aficciones, respiración de un aire mortífero, escasez y mala cualidad de alimentos y bebidas. Como puede advertirse, en este estudio se identifican posturas sociológicas y etiológicas que soportan su preocupación primordial por la felicidad de los hombres, en especial de los esclavos africanos, sus primeros pacientes en Cuba, por quienes experimentaba afectos y preocupaciones sinceras.

Paralelamente a su trabajo sobre la disentería, que tuvo una muy buena recepción en Cuba (Delgado García, 1994, p.4),* el médico también se destacó en el mundo intelectual (Delgado García, 1994, p.5) produciendo una poesía romántica, cantos épicos, odas y tragedias americanistas muy celebradas en la isla donde se vincula a “los primeros movimientos independentistas cubanos con el poeta argentino José Antonio Miralla, el escritor ecuatoriano Vicente Rocafuerte, y el jurista y político peruano Manuel José Viduarte” (Delgado García, 1994, p.6). En esa atmósfera intelectual refunda con Miralla en 1821 el periódico *El Argos*, que recoge sus posturas de apoyo a la restauración de

* El médico Fernández Madrid realiza trámites ante el Real Protomedicato de La Habana entre enero y febrero de 1817 y en el Archivo Histórico de la Universidad de La Habana en el expediente de estudios antiguo 4-426 aparece en latín el original de su título de Doctor en Medicina.

la Constitución progresista de Cádiz y buscaba “influir en la política del continente” (Martínez Silva, 1935, p.117).

En 1821 publica su valiosa monografía socioeconómica y cultural de índole agronómica *Memoria sobre el comercio, cultivo y elaboración del tabaco en esta isla*, bajo encargo de la Sociedad Económica. En este estudio muestra el conocimiento de su geografía y la fertilidad de su suelo privilegiado para el cultivo de esta planta que traería múltiples ventajas por la política adoptada del libre comercio. Fernández pondera la calidad especial de este producto exquisito en comparación con el que se origina en Norteamérica en Maryland. Expone alternativas para incrementar la estimación del tabaco cubano, propone la inmigración europea y el fin de la esclavitud negra, aunque reconoce que el cultivo del tabaco no requiere ni máquinas costosas ni multitud de esclavos como la caña.

No desdeña los usos medicinales del tabaco como remedio casero aplicado exteriormente para los dolores crónicos de las coyunturas, en ciertas enfermedades del pecho como toses antiguas, lo recomienda como resolutivo,* contra la parálisis y diversos prácticos de la isla lo usan para las lavativas hechas con el humo o con el cocimiento del tabaco para apoplejías y asfixias. Finalmente advierte:

En suma, el médico inteligente no se gobernará por las especies vagas esparcidas aquí y allá... sino por el conocimiento de sus cualidades estimulante y narcótica... (porque) el tabaco nos sirve de recreo en todas las circunstancias, de distracción en la soledad, de consuelo en la desgracia y de alivio y remedio de nuestras dolencias (Fernández Madrid, 1821, p.486).

En 1821, “ve también la luz su *Ensayo analítico sobre la naturaleza, causas y curación de las calenturas Thermoenergética y Thermoatáxica llamada calentura amarilla de América, Vómito Prieto*. En que se da una idea de la natu-

* Avala la experiencia de Juan Stedmann, Boerhave, Diemerbroech, Willis y Hartman.

raleza y curación de las demás calenturas” (Delgado García, 1994, p.4). Este trabajo fue traducido al francés “y es el único libro cubano citado en la monumental obra del doctor Antonio Hernández Morejón *Historia bibliográfica de la medicina española*, Tomo VI, Madrid, 1850” (Delgado García, 1994, p.9).

No obstante, el trabajo más importante de José Fernández Madrid en Cuba es el estudio concebido en el marco de un programa propuesto por la Sociedad Económica en sesión de 16 de diciembre de 1822 y premiado con la patente de socio de mérito de aquella Real Sociedad, a su presentación el 16 de marzo de 1824. Se trata de su *Memoria sobre el influjo de los climas cálidos y principalmente del de La Habana, en la estación del calor*.

Esta Memoria parte de unas “Noticias topográficas” de la isla para explicar la inscripción de las patologías. Enrique Beldarraín Chaple sostiene que Fernández introduce la topografía médica en la Cuba del siglo XIX y se caracteriza por “estudiar las características geográficas de algunas zonas de la isla y su efecto beneficioso o perjudicial en relación con diversas enfermedades” (Beldarraín Chaple, 2000, p.3). Igualmente estudia “las enfermedades febriles que se presentaban en la isla entre los meses de mayo a octubre... incluyendo ubicación topográfica, posibles causas, observaciones clínicas, métodos curativos y modos de evitarse” (Delgado García, 1994, p.5).

Según Gregorio Delgado García, en este trabajo se “da por primera vez en la literatura médica cubana, una clara descripción clínica de la malaria o paludismo” (Delgado García, 1994, p.4). Si algo caracteriza estos estudios del médico cartagenero es su adscripción a la vanguardia de las modernas corrientes médicas de su época. Y el interés en lo público. Al estudiar las enfermedades febriles, Madrid concibe la influencia del entorno y el calor como causa general. Menciona a fisiologistas como Anthelmo Richerand (1803) y el doctor Gilbert Blane (1819). Claramente adhiere a Broussais a quien llama “inmortal autor de la *Historia de las Flegmasias crónicas*”; menciona a Haller, Bernier (1684), Lind (1753), a Philippe Pinel, y repetidas veces al doctor Johnson como estudiosos de la incidencia del calor en la circulación.

Reconoce siguiendo a Broussais que

Todos los sistemas de la economía animal que se hallen por el calor, en un estado de excitación preternatural como acontece con los extranjeros que llegan a esta ciudad, son susceptibles de padecer una irritación de la membrana mucosa gastrointestinal, bastante a excitar la fiebre o diferentes desórdenes orgánicos y simpáticos que según su grado, y según los diversos temperamentos y predisposiciones individuales pueden constituir el cólera morbos, la disentería, la diarrea, la calentura, la intermitente, la inflamatoria, la biliosa y en fin, la fiebre amarilla (Fernández Madrid, 1824, p.262).

Distingue las influencias de la humedad y (Beguin, p.531) los efluvios pantanosos (Nacquart; Lancisi, 1707, 1717, 1728; Alibert, 1806), para concluir que “cuando hablamos de los efectos del calor y la humedad, hicimos notar que estas cualidades de la atmósfera, obran siempre de acuerdo, ora con los efluvios, ora con los miasmas” (Fernández Madrid, 1817, p.275). Concluye que en todos los casos la irritación de la membrana interna gastrointestinal es la causa general y primitiva de las enfermedades endémicas que padecen en este país de junio a septiembre. Ahora bien, comoquiera que el programa de la Sociedad Patriótica, requería opciones terapéuticas, siguiendo a Broussais sostiene que “la naturaleza por sí misma propende a la resolución de las flegmasias y lo primero que el arte debe hacer es por tanto remover todo obstáculo que se oponga a esta marcha saludable”. Recomienda la abstinencia de alimentos y el consumo de aguas gomosas ligeramente o anaranjadas, unciones de aceites dulces. Igual se refiere al método curativo para el cólera Morbus, la diarrea y la disentería.

Como puede advertirse, en su postura de ilustrado Fernández Madrid hace habitualmente un escrutinio o “Estado del Arte” de los diversos autores de su tiempo y los somete a la crítica racional, sin embargo no desdeña las experiencias propias para construir su propia terapéutica. Sin olvidar su condición de desterrado político, afirma que

esta enfermedad reina en todos los países pantanosos principalmente en los cálidos, en las tierras que sufren las inundaciones de los grandes ríos, en las orillas del Orinoco, del Magdalena, del Cauca, del Atrato y San Juan para no salir de los términos de mi patria. En todas estas partes la he observado y sufrido yo mismo navegando por las aguas desiertas del Atrato. Pero donde experimenté más todo el rigor de esta enfermedad fue en el pueblo de Bejucal, a seis leguas de esta ciudad...en el año de 1818 (Fernández Madrid, 1824, p.288).

Se refiere seguidamente a la aplicación empírica de medicamentos en el mundo ampliado e imperial que le tocó vivir, y no desdeña la homeopatía reconociendo el mercurio soluble de Hahnemann de que se sirven los médicos alemanes (Fernández Madrid, 1824, p.302).

Su preocupación por la dieta de los pacientes es constante y amorosa. Recomienda severidad en el régimen según los casos aunque prescribe alimentos procedentes del reino vegetal, los más ligeros y que cuesten menos trabajo digestivo... deben consistir en sopas de pan o fideos delgados, funches de arroz, de aves tiernas asadas, bebidas acuosas en forma de té o infusión y leche medicada. Para complementar, paseos agradables, el aire puro del campo y la distracción del enfermo contribuyen a la curación del enfermo de modo muy eficaz.

Aborda seguidamente las fiebres mucosas y biliosas* y dice que estas reinan en la ciudad y son endémicas en la estación del calor, nunca epidémicas. Invaden principalmente a los niños y las mujeres, las segundas a los adultos gastrónomos y bebedores, a los que llevan una vida activa y sufren insolaciones. Varían según la intensidad de las causas, temperamentos, idiosincrasias, órganos ofendidos, edad, sexo, etc. Desecha la quina y prefiere los métodos antiflogísticos en virtud de lo cual propone dieta, bebidas atemperantes, cataplasmas, fomentos, pediluvios y lavativas. Se queja de que en las casas de los más acomodados y opulentos, abundan los parientes aduladores, pues “todos se creen médicos” y no conocen la nueva doctrina, “por este motivo alcanza-

* Dice que estas corresponden a la descripción de las Adeno meningéas y Meningo gástricas de Pinel.

mos mejores resultados en la clase pobre y menesterosa” (Fernández Madrid, 1824, p.319).

Respecto a la fiebre amarilla dice: “De intento hago abstracción de lo mucho que he leído, pues no bajan de 80 los tratados y memorias que he consultado para estudiar la naturaleza de esta fiebre exterminadora”. Y agrega: “Mi ánimo es presentar mis propias ideas y no un compendio o un extracto”. Critica a Fournier y Vaydy, autores de un diccionario de ciencias médicas, que han “observado la enfermedad con ojos de otros” y menciona a los autores que creen* que los pacientes de la fiebre conservan sus facultades intelectuales, opinión que no considera válida ni para Cartagena, La Habana y Santo Domingo, donde muchos deliran desde el primer período. De otro lado afirma que examina las lesiones con la ayuda de la anatomía y fisiología patológicas gracias a los muchos observadores que armados del escalpelo han estudiado con infatigable celo en los cadáveres de las miserables víctimas de esta enfermedad destructora” (Fernández Madrid, 1824, p.335).

Como puede observarse, Fernández está un paso más delante de la medicina francesa pues si bien reconoce su influencia acude también a médicos anglosajones** y mediterráneos***, para concluir que en esta enfermedad y si bien es cierto que aparecen ofendidos otros órganos, ninguno tanto ni tan constantemente como la membrana interna gastrointestinal, por ello la flegmasia de esta membrana es la causa próxima de la fiebre amarilla. Y sentencia:

El médico no puede ejercitar con fruto su delicada y difícil profesión sin una imaginación viva y una especie de genio creador que pueda encontrar recursos para los casos y accidentes inesperados que a cada momento se le presentan. El que no sabe usar sino de las recetas que aprendió, poco bien puede hacer a sus enfermos.

* Se refiere a Dalmas, Gilbert, Makitrich, Rush, Bally, Moreau Jones y Chavert.

** Se refiere a los doctores Hume, Phisick, Cathwal y Stubbins, Bancroft; Johnson y Miller, quienes examinaron el estómago y el duodeno en Filadelfia en 1793.

*** Se trata de los doctores Palloni, Brinoli, Paschetti y Mochi, Tomasini, Desmoulines y Breschet, quienes han observado manchas gangrenosas en el estómago.

Concluye asegurando,

por lo que me enseña diariamente la experiencia, que con los métodos más absurdos y más contradictorios se curan los enfermos... por más simples que sean nuestras teorías, la economía animal es muy complicada; ignoramos muchas de sus innumerables relaciones simpáticas y muchas de sus leyes” (Fernández Madrid, 1824, p.349).

Paradigmas predominantes en sus trabajos médicos

Entre los aspectos destacables de la Monografía de 1824 se puede mencionar la preocupación expresa por las POLÍTICAS PÚBLICAS para prevenir y afrontar esta enfermedad en la ciudad de La Habana, la disipación de errores sobre el carácter endémico epidémico o contagioso de las enfermedades. Afirma que las enfermedades que se presentan entre junio y agosto son endémicas y aclara que las epidemias no deben causar tanto terror. Ahora, en cuanto al contagio, sostiene que conforme al parecer de muchos médicos* en particular los ingleses y americanos, estas patologías obedecen a causas locales. Aunque menciona la existencia de “virus”, admite sin embargo que “por fortuna los nativos de esta ciudad y los aclimatados en ella gozan de dichosa inmunidad (Fernández Madrid, 1824, p.359)”.

Se puede decir que si bien la evolución del pensamiento médico de Fernández presenta matices de autores modernos y pretéritos, su asombrosa bibliografía en las tres primeras décadas del siglo XIX lo ubican como uno de los precursores de la clínica francesa en América. Su labor en Cuba fue tan intensa en todos los terrenos, que aún se requerirán mayores esfuerzos investigativos para justipreciar el legado teórico y práctico de este médico colombiano. Otro capítulo será el examen de su fecunda obra literaria y de su labor diplomática (1827-1830) en Francia como Agente Confidencial y como Embajador Plenipotenciario en el Reino Unido por encargo de Bolívar y Santander, cargos

* Se trata de los ingleses Bancroft, Valentín, Devez, Millar y Caldwell.

donde se desempeñó con la brillantez que le era propia. En ese servicio a Colombia murió prematuramente en 1830.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alibert, J. L. (1826). *Nuevos elementos de terapéutica y de materia médica*. Vol. 1. Tomos 4º-8º. Madrid: Repulles.
- Barnola, P. P. (1967). *Feliz conjunción londinense de dos humanistas: Fernández Madrid y Bello*. Caracas: Italgráfica.
- Barnola, P. P. (1967). *Un prócer y médico trocado en poeta y diplomático. Un eximio humanista en funciones de sufrido secretario*. Caracas: Italgráfica.
- Beldarraín Chaple, E. (2000). La enseñanza de la geografía médica en Cuba hasta fines del siglo XXI. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*; 14(2), mayo-agosto.
- Broussais, F. J. V. (1808). *Historie des phlegmasiesou inflammations chroniques*. París, Gabon.
- Broussais, F. J. V. (1816). *Examen de la doctrine médicale généralement adoptée*. París, Mequinos.
- Brown, J. (1795). *The elements of medicine*. Vol. 1. [Edited by Thomas Beddoes]. London: Printed for Joseph Johnson.
- Delgado García, G. (1995). El médico José Fernández Madrid, prócer de la independencia colombiana y su solidaridad con Cuba. *Cuaderno de Historia*, 80, 10. Instituto de Historia de Cuba, La Habana.
- Domínguez Ossa, C. y otros (2012). *Joaquín Francisco Fidalgo Derrotero y cartografía de la Expedición Fidalgo por el Caribe neogranadino (1792-1810)*. Bogotá: El Áncora Editores.
- Eliás Caro, J. E. y Vidal Ortega, A. (2013). *Ciudades portuarias en la gran Cuenca del Caribe. Visión histórica*. Barranquilla: Editorial Universidad del Norte.
- Fernández Madrid, J. (1789-1889). *Memorias Científicas*. En *Obras Completas* reimprimas y publicadas en su centenario por la Gobernación del departamento de Bolívar. Bogotá: F. Pontón.

- Fernández Madrid, J. (1810). Sobre la naturaleza, causas y curación del coto. En *El Semanario* de Santa Fe de Bogotá, junio 16, por José Luis Fernández Madrid, quien la consagra en testimonio de su afecto al doctor Eloy Valenzuela.
- Fernández Madrid, J. (1817). *Sobre la disentería en general y en particular sobre la de los barracones*. La Habana.
- Fernández Madrid, J. (1889). Sobre el influjo de los climas cálidos y principalmente del de La Habana, en la estación del calor. Desenvuelto y presentado por el doctor _____ y premiado con la patente de socio de mérito por esta Real Sociedad en sesión de 16 de marzo de 1824. En *Obras Completas* reimprimadas y publicadas en su centenario por la Gobernación del departamento de Bolívar. Bogotá: F. Pontón.
- García Márquez, G. (1994). *Del amor y otros demonios*. Bogotá: Norma.
- Guallar Segarra, J. El doctor Balmis y la expedición de la vacuna. *Historia y vida*. Valencia: Mimeos.
- Haller, A. (1766). *Elementa physiologiae corporis humani*. Lausanne. M. M. Bousquet.
- Llano Isaza, R. (2002). *Hechos y gentes de la Primera República colombiana (1810-1816)*. Bogotá: Banco de la República, Biblioteca Virtual.
- López de León, P. (1685). *Teoría y práctica de las apostemas en general y particular, qvestion y prácticas de cirugía de heridas, llagas y otras cosas nuevas y particulares*. Calatayud, Cristóbal Gálvez.
- Lucena Giraldo, M. (1992). *Ciencia y política en los proyectos de obras públicas*. Madrid: CSIC, Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Lynch, J. (1989). *Las revoluciones hispanoamericanas 1808-1826*. Barcelona: Ariel.
- Marchena Fernández, J. (1982). *La institución militar en Cartagena de Indias en el siglo XVIII (1700-1810)*. Sevilla: Publicaciones de la Escuela de Estudios Hispanoamericanos, Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Martínez Silva, C. (1935). *Biografía de Don José Fernández Madrid*. Bogotá: Imprenta Nacional.

- Poveda Ramos, G. (1993). Ingeniería e historia de las técnicas. En *Historia social de la ciencia en Colombia*, Tomo IV. Instituto Colombiano para el Desarrollo de la Ciencia y la Tecnología Francisco José de Caldas Colciencias.
- Quevedo, E. (1993). Institucionalización de la medicina en Colombia. Persistencia de las ideas ilustradas en medicina. En *Historia Social de la Ciencia en Colombia*, Tomo VII. Bogotá: Colciencias.
- Quevedo, E. y otros (2007). *Historia de la medicina en Colombia. Prácticas médicas en conflicto 1492-1782*. Tomo I. Bogotá: Norma.
- Restrepo Sáenz, J. M. (1948). Gobernadores de Cartagena de Indias en el siglo XVIII. *Boletín de Historia y Antigüedades*, XXXV, 75-76. Citado por Sergio Elías Ortiz (1965). *Escritos de dos economistas coloniales*. Bogotá: Publicaciones Banco de la República, Archivo de la Economía Nacional.
- Silva, R. (2002). *Los Ilustrados de la Nueva Granada, 1760-1808. Genealogía de una comunidad de interpretación*. Bogotá: Banco de la República. Medellín: Fondo Editorial Universitario Eafit.
- Solano Alonso, J. (1998). *Salud, cultura y sociedad en Cartagena de Indias*. Barranquilla: Fondo de Publicaciones Universidad del Atlántico.
- Soto Arango, D. (2000). *Francisco Antonio Zea, un criollo ilustrado*. Madrid: Ediciones Doce Calles, Colciencias, Rudecolombia.
- Soto Arango, D. (2005). Constituciones para el Colegio Universidad de San Pedro Apóstol de la Villa de Mompox. Por Eloy Valenzuela, 13 de abril de 1806. En *Mutis, educador de la élite neogranadina* (pp.232-266).
- Soto Arango, D. (2005). *Mutis, educador de la élite neogranadina*. Rudecolombia-Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Tunja: Búhos Editores.
- Triana y Antoverza, H. (marzo de 2005). Dos colombianos en Cuba, José Fernández Madrid (1780-1830) y Félix Manuel Tanco y Bosemeniel (1796-1871). *Boletín de Historia y Antigüedades*, XCII(828).
- Vidal Ortega, A. (2005). *Cartagena de Indias en la articulación del espacio regional Caribe 1580-1640*. Lebrija: Agrija Ediciones, Publicaciones de la Muy Ilustre, Antigua y Real Hermandad de los Santos de Lebrija.

Estructuración del Espacio Urbano de Barranquilla y Cartagena en el Siglo XX

Efraín Llanos Henríquez¹

INTRODUCCIÓN

La llegada del sistema capitalista de producción ha significado para la ciudad un incremento considerable de sus dinámicas, asociadas a los cambios en las relaciones sociales y en los medios de producción que se han dado en este sistema en las últimas dos centurias, tal como es analizado por autores como Harvey (1977, 2003), Castells (1976) y Hall (1996), entre otros.

Barranquilla y Cartagena, ciudades contiguas del Caribe colombiano, también han experimentado dicho proceso de evolución, con las diferencias lógicas que se producen con relación al proceso de urbanización que se ha dado en países altamente desarrollados y con las similitudes con respecto a los de América Latina. En este pequeño trabajo se aborda el proceso de estructuración del espacio urbano que estas ciudades experimentaron a lo largo del siglo XX. El trabajo pretende identificar las características más sobresalientes de este proceso y analizar los factores influyentes y sus consecuencias más destacadas en los aspectos físico, económico y social; de allí que se busque responder a la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las características, los factores y las consecuencias más sobresalientes de la estructuración del espacio urbano de Barranquilla y Cartagena a lo largo del siglo XX?

1. Licenciado en Ciencias Sociales y Económicas. Especialista en Ciencias/Meteorología. Magíster en Geografía y Doctor en Geografía, Convenio Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC) e Instituto Geográfico Agustín Codazzi (IGAC). Profesor Titular de Geografía Universidad del Atlántico y Universidad Simón Bolívar.

Se parte del supuesto de que el espacio urbano de Barranquilla y Cartagena se estructuró de acuerdo a las necesidades e intereses de las élites locales y en consonancia al desarrollo y a las exigencias que el sistema capitalista presentaba; de allí que la inserción de las economías de estas ciudades en el comercio mundial en primer lugar y una incipiente industrialización y la globalización económica en segundo lugar, se convirtieron en los factores fundamentales de esta estructuración a lo largo del siglo XX.

El trabajo es una investigación cualitativa, sin que ello signifique que no se utilicen elementos básicos de la investigación cuantitativa. Es principalmente un trabajo de Geografía Histórica, con un enfoque crítico, utilizando como método el llamado por Harvey (2003), Materialismo Histórico Geográfico. La investigación se sustenta en una profunda revisión bibliográfica referida a la temática tratada, es decir, la estructuración del espacio urbano de Barranquilla y Cartagena a lo largo del siglo XX, basada en autores como Llanos (2006, 2011), Meisel (1987, 2000), Conde (1990) y Bossa (1967), entre otros. De igual forma, se hace una revisión y análisis de estadísticas demográficas, económicas y sociales referidas a estas tres ciudades y se realiza una revisión minuciosa de material cartográfico y fotográfico, especialmente planos, mapas y fotografías. Finalmente, el trabajo en el terreno y las experiencias personales del autor en estas ciudades caribeñas se constituyen también en elementos de soporte de esta investigación.

El trabajo se divide en tres partes, en la primera se hace una caracterización contextual de Barranquilla y Cartagena en los años finales del siglo XIX, en la segunda se analiza la estructuración del espacio urbano de estas ciudades a lo largo del siglo XX y en la tercera parte se plantean las conclusiones generales de esta investigación.

1. Barranquilla y Cartagena en las postrimerías del siglo XIX

Barranquilla y Cartagena arriban al siglo XX de maneras diametralmente opuestas, la primera en una fase de expansión económica, demográfica y física que la lleva a convertirse en la principal ciudad del Caribe colombiano, después de haber sido un poblado sin mayor importancia a lo largo del período

colonial y en los primeros tiempos de la República; la segunda, recuperándose apenas de una profunda crisis económica, demográfica y social que la condujo a perder el lugar destacado que había tenido en el período colonial. La importancia de Cartagena en la colonia comparada con la poca de Barranquilla, se puede deducir de las cifras del censo de 1777 que muestran cómo Cartagena tenía una población de 13.690 habitantes, mientras que Barranquilla apenas alcanzaba 2.633.

Sin embargo, desde mediados del siglo XIX la capital del departamento del Atlántico inició un rápido proceso de desarrollo asociado al comercio internacional y a la navegación por el río Magdalena, de acuerdo con Conde (1990), Posada (1987) y Zambrano (2000), entre otros. Mientras, Cartagena continuaba en un proceso de estancamiento que se había iniciado con el proceso de independencia, generado entre otras razones, según Meisel (1987), por los estragos causados por la guerra de independencia, la pérdida del monopolio comercial del puerto, la competencia de Barranquilla y Santa Marta, y por las dificultades de la navegación por el Canal del Dique que la ponía en comunicación con el río Magdalena. El despegue económico de Barranquilla la conduce a que su población pase de 6.114 habitantes, según cifras del censo de la Contraloría General de la Nación hecho en 1851, a 40.115 en 1905, para un crecimiento de población anual promedio de 3,48 % durante el período, sextuplicando su población en un poco más de 50 años.

El crecimiento poblacional de Barranquilla está asociado a la migración más que al crecimiento natural, que era bajo debido a que la mortalidad seguía siendo alta, en especial en épocas de epidemia, tal como la de cólera de 1849 y la de fiebre de 1872, reseñadas por Vergara y Baena (1946). Empero, el dinamismo económico de la ciudad atraía a un gran número de inmigrantes, provenientes tanto del Caribe colombiano como del interior del país y del extranjero, lo cual compensaba en parte la pérdida de población producida por causas naturales.

La llegada de inmigrantes extranjeros se constituyó en un factor fundamental

del dinamismo de la economía barranquillera, ya que se convirtieron en inversionistas más que todo en los sectores del comercio, transporte y de la incipiente industria. En 1855, Eliseo Reclus destacaba el papel de los inmigrantes extranjeros al afirmar:

La importancia de Barranquilla se debe casi exclusivamente a los comerciantes extranjeros, ingleses, americanos, alemanes, holandeses, que se han establecido allí en los últimos años; han hecho de ella el centro principal de los cambios con el interior y el mercado más considerable de la Nueva Granada (Reclus, 1990, pp.59, 60).

Mientras Barranquilla iniciaba su vertiginoso crecimiento económico y físico, Cartagena continuaba en una etapa de decadencia que la lleva a perder el lugar de privilegio que ostentó a lo largo de todo el período colonial y se manifestó entre otros aspectos, en: la disminución de la población y en el estancamiento económico y social de la ciudad. El decrecimiento demográfico se puede notar en el hecho de que en el censo de 1835 la ciudad contaba con 11.929 habitantes y en 1905 se había reducido a 9.681, para un crecimiento negativo de 0,29 % anual, aunque hay que aclarar que algunos autores como Meisel (2000) consideran que en el censo de 1905 no se tuvieron en cuenta los barrios ubicados por fuera del casco amurallado. De igual manera, el puerto de Cartagena pierde importancia y es desplazado por el de Barranquilla que se convierte en el primero tanto para importaciones como para exportaciones a partir de la década del 70 del siglo XIX. Una comparación de las condiciones que presentaban las dos ciudades se puede hacer a través del testimonio de Eliseo Reclus, efectuado entre 1855 y 1856, en el que se muestra a una Barranquilla pujante y en constante progreso al lado de una Cartagena en total decadencia.

No obstante esta situación, Cartagena comienza un proceso de recuperación a finales del siglo XIX, debido entre otras razones a: la recuperación de la navegación del Canal del Dique, la construcción del Ferrocarril Calamar-Cartagena, paralelo al canal mencionado y la recuperación del puerto de Cartagena, debido a las exportaciones de café.

2. Estructuración del espacio urbano de Barranquilla y Cartagena, 1900-1950

A lo largo de la primera mitad del siglo XX, Barranquilla y Cartagena iniciaron procesos de transformación espacial que presentaron características diferentes, en especial en lo correspondiente a la dinámica económica, debido a que mientras Barranquilla se constituía en una ciudad con un notable desarrollo económico, Cartagena no alcanzaba a despegar de manera definitiva y su desempeño económico no alcanzaba los niveles destacables de la primera.

Debido a las diferencias en el desarrollo económico, el comportamiento demográfico de Barranquilla y Cartagena en esta primera mitad de la pasada centuria, va a mostrar algunas diferencias, especialmente en lo que tiene que ver con sus tasas de crecimiento que muestran cómo la primera de estas ciudades va a presentar un mayor incremento poblacional, producto más que todo de la influencia de corrientes migratorias procedentes de diferentes zonas del país y del exterior, aunado todo ello a un crecimiento vegetativo que empezaba a acelerarse como consecuencia de una disminución de la mortalidad producida por la mejora en la prestación de los servicios de agua a partir de la creación de las Empresas Públicas Municipales a finales de la década del 20, lo cual permitió ampliar la cobertura del servicio a un 80 % de la población. La dinámica poblacional de ambas ciudades se puede observar en las Tablas 1 y 2.

Tabla 1. Población de Barranquilla y Cartagena 1905-1951

	1905	1912	1918	1938	1951
Barranquilla	40.115	48.907	64.543	152.348	279.627
Cartagena	¿9.681?	36.632	51.382	84.937	128.877

Fuente: Censos de población Contraloría General

Tabla 2. Tasas de crecimiento poblacional de Barranquilla y Cartagena 1912-1951

	Tasa de crecimiento % 1912-1918	Tasa de crecimiento % 1918-1938	Tasa de crecimiento % 1938-1951	Tasa de crecimiento % 1912-1951
Barranquilla	4,6	4,3	4,67	4,47
Cartagena	5,6	2,5	3,2	3,22

Fuente: Censos de población Contraloría General. Cálculos del autor

La dinámica económica de Barranquilla y Cartagena va a presentar diferencias notables, debido más que todo a que la primera de las ciudades va a continuar con la tendencia de desarrollo que venía mostrando desde mediados del siglo XIX y que la lleva a convertirse en las primeras décadas del siglo XX en la tercera ciudad del país después de Bogotá y Medellín, mientras que la capital del departamento de Bolívar empezaba la recuperación de la larga crisis que había padecido en la mayor parte del siglo XIX, pero que no fue suficiente para recuperar el puesto destacado que alcanzó en la época de la Colonia.

2.1. La transformación espacial de Barranquilla en la primera mitad del siglo XX

Barranquilla pasa de ser un villorrio de un poco más de 40.000 habitantes a comienzos del siglo XX a una ciudad de notable importancia en Colombia a mediados del mismo siglo cuando alcanzó a albergar una población de 279.627 habitantes y constituirse en la tercera ciudad en producción industrial, de acuerdo con las cifras de los censos de población del período y del Censo Industrial de 1945 de la Contraloría General de la Nación. Así mismo, pasa de abarcar un área urbanizada de 400 ha a comienzos de siglo a aproximadamente 2.400 a principios de la década del 50 de la pasada centuria.

El desempeño económico de Barranquilla y su incidencia en la transformación espacial de la ciudad fue influido más que todo por dos actividades fundamentales: el comercio en las tres primeras décadas del siglo pasado y la industria que jalonó la economía barranquillera a partir de la década del 30 del mismo siglo. El avance del comercio va asociado a la inserción de Barranquilla al mercado mundial a través de sus puertos marítimo y fluvial que desde 1870 se convirtieron en los principales del país, al ser el primero la puerta de entrada y salida de las mercancías del comercio exterior de Colombia y el segundo, el eje del comercio interno del país. La hegemonía del puerto marítimo de Barranquilla era tal que en 1922 el 54 % de las importaciones y el 57 % de las exportaciones se realizaban a través de esta ciudad (Contraloría General de la República, 1940). Así mismo, de acuerdo con la misma fuente, de las 37 empresas de navegación fluvial que existían en nuestro país, 28 tenían asiento

en Barranquilla, las cuales representaban el 76 % del total y el 78 % de la capacidad de carga.

La importancia portuaria y comercial de Barranquilla atrajo a una gran cantidad de inversionistas provenientes tanto del interior del país como del extranjero, los cuales contribuyeron a fortalecer aún más la economía. Inicialmente los inversionistas extranjeros llegaron individualmente, pero después de la Primera Guerra Mundial empezó a penetrar a la ciudad el capital proveniente de grupos inversionistas norteamericanos que se habían fortalecido tras el triunfo de Estados Unidos en el conflicto mundial.

La relación dialéctica existente entre comercio y medios de transporte, ya observada en cuanto al transporte marítimo y fluvial, también influyó en la consolidación del transporte férreo y en el surgimiento del transporte aéreo. En el primer caso, la construcción del Ferrocarril de Bolívar (Sabanilla-Barranquilla) a principios de la década del 70 del siglo XIX, ayudó a la consolidación del puerto marítimo que servía a Barranquilla como el más importante del país. Del mismo modo, la necesidad de establecer una forma de transporte alterna a la navegación fluvial que pusiera en contacto a Barranquilla con el interior del país, trajo como resultado el surgimiento del transporte aéreo civil a través de la Sociedad Colombo Alemana de Transporte Aéreo (SCADTA), fundada en 1919 por inversionistas colombianos y alemanes vinculados principalmente a la actividad comercial.

No obstante la importancia alcanzada por el comercio y por los puertos marítimo y fluvial de Barranquilla, a comienzos de la década de los 30 empiezan a perder relevancia entre otras, por las siguientes razones: 1) la crisis económica mundial de 1929 impactó negativamente en el comercio exterior colombiano en general y en el de Barranquilla en particular, ya que la disminución de la demanda de materias primas por parte de los Estados Unidos mermó considerablemente el volumen de la carga que entraba y salía por Barranquilla. Paradójicamente, la crisis del capitalismo impulsó la industria nacional (Rodríguez, 1981); 2) de acuerdo con Meisel (1987, 2000) y Posada (1987), la construcción del Canal de Panamá entre 1904 y 1914 permitió que Buena-

ventura acogiera el mayor porcentaje de las exportaciones, desplazando de esa manera al puerto de Barranquilla, y 3) la construcción del oleoducto Barran-cabermeja-Cartagena, a finales de la década del 20 del siglo pasado, permitió la recuperación del puerto de Cartagena y por ende, el debilitamiento de la hegemonía que mantenía hasta esos años el puerto de Barranquilla, tal como es sustentado por Montoya (1927), Lemaitre (2004), Meisel (2000), y Ripoll y Báez (2001).

No obstante la crisis del comercio y la pérdida relativa de la importancia del puerto de Barranquilla, la acumulación de capitales lograda con estas actividades, la diversificación de las inversiones a partir de esta acumulación y la misma crisis del 29, posibilitaron el surgimiento y consolidación de la actividad industrial que permitió que Barranquilla se convirtiera en la tercera en importancia en Colombia solo superada por Bogotá y Medellín, y aventajando considerablemente a su vecina Cartagena. Además, ante la crisis de 1929 el Gobierno Nacional impulsó una serie de medidas proteccionistas y de apoyo a la naciente industria nacional, dentro de las cuales se destaca la creación en 1940 del Instituto de Fomento Industrial (IFI).

En general, se puede considerar que la industria barranquillera muestra sus primeras manifestaciones en la segunda mitad del siglo XIX. Grau (1896) muestra una relación de establecimientos económicos de esa época en los que se destacan unos 30 industriales. Al arribar el siglo XX, con la consolidación del comercio y los puertos de Barranquilla, la industria presenta una mayor dinámica, en la *Guía Comercial e Industrial de 1917* se reseñan 59 establecimientos industriales en la ciudad. A partir de la década del 30 de acuerdo con Llanos (2006), el proceso se aceleró y en 1937 el número de establecimientos industriales llegó a 126; en 1942 subió a 176 y en 1945 de acuerdo con el Primer Censo Industrial de Colombia, en el departamento del Atlántico tenían asiento 595 establecimientos industriales, de los cuales 580 estaban en su capital (Contraloría General de la República, 1945).

Además de la acumulación de capital generada por el comercio y de la influencia de las actividades relacionadas con la navegación fluvial, otros factores

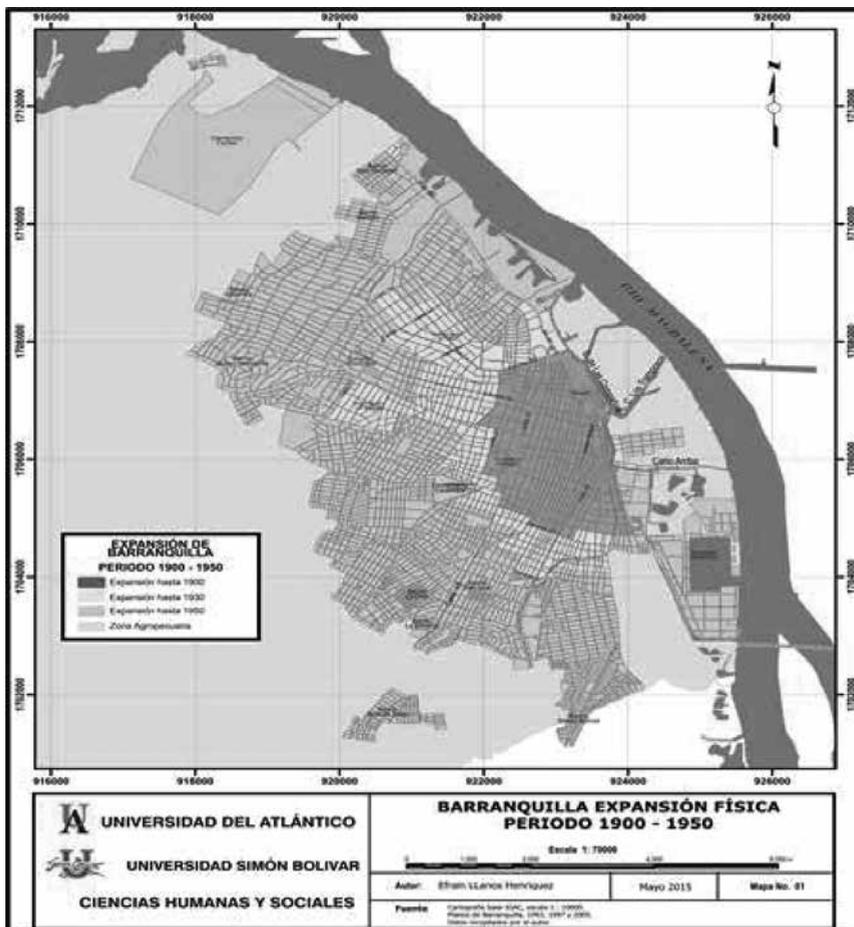
intervinieron en el fortalecimiento del proceso de industrialización de Barranquilla a partir de la década de su 30 del siglo pasado. De acuerdo con Llanos (2006) estos factores fueron: la construcción del Terminal Marítimo y Fluvial en el año 1936, que influyó en la consolidación de la zona industrial a lo largo de la ribera occidental del río Magdalena; la construcción del Aeropuerto Ernesto Cortissoz que genera una segunda zona industrial a lo largo de la vía que conduce a este aeródromo; la política de sustitución de importaciones impulsada por el Gobierno colombiano a raíz de la crisis económica de 1929; la existencia de un mercado regional modesto, pero que absorbía la producción industrial barranquillera y por último, la escasa competencia de la industria nacional debido al relativo aislamiento de la región Caribe.

Todo este desarrollo económico de Barranquilla en la primera mitad del siglo XX, se va a reflejar en su dinámica espacial (física y social); en tal sentido, físicamente cambia de manera notoria, así, se produce una expansión de la ciudad que pasa de ocupar aproximadamente 400 hectáreas a principios de siglo a unas 2.400 en 1950, esta expansión es producto tanto de las actividades económicas que generan un cambio en el uso del suelo, como de la presión demográfica que implica la necesidad de crear nuevas urbanizaciones para satisfacer la demanda de vivienda de los nuevos pobladores.

La expansión física de la ciudad se hizo en dos direcciones fundamentalmente (ver Mapa 1). La primera hacia el noroccidente, en la cual se construyeron numerosas urbanizaciones destinadas a los estratos altos de Barranquilla, como Delicias, Recreo, Bellavista, Boston y El Prado, son ejemplo de esta primera tendencia de expansión. La otra dirección de expansión notable fue el sur de la ciudad, donde se ubicaron las urbanizaciones destinadas a los sectores obreros y populares, algunas de ellas producto de invasiones, como es el caso de los barrios Alfonso López, San Isidro y Chiquinquirá, y otras urbanizaciones formales como Las Nieves y San José. De esta manera comenzó un proceso de segregación socio-espacial que en anteriores períodos no era tan notorio—debido a que la mayor parte de la población barranquillera se ubicaba en torno al centro de la ciudad— y que se fue acentuando aún más con el avance del siglo XX.

Así mismo, hubo cambios en el uso del suelo, el alzado y los materiales utilizados en la construcción. Con respecto al primero de los cambios, se puede afirmar que la aparición de nuevas actividades económicas, en este caso la industria, y la aparición de nuevas urbanizaciones condujo a que suelos anteriormente utilizados para actividades agropecuarias fueran usados ahora para estas actividades, por ejemplo la isla La Loma y las fincas ubicadas a lo largo de la Vía 40 pasan a ser de uso industrial, mientras que fincas ubicadas en otras zonas de Barranquilla fueron utilizadas para la construcción de nuevas urbanizaciones, por ejemplo, la finca ganadera El Prado, en la que se construyó posteriormente la urbanización del mismo nombre.

Mapa 1. Barranquilla expansión física, periodo 1900-1950



El alzado de la ciudad y los materiales de construcción utilizados cambiaron notablemente en el transcurso del siglo XX, así notamos cómo a principios del siglo el alzado máximo de las edificaciones alcanzaba los dos pisos y predominaba en la ciudad el uso de materiales como bahareque y enea para la construcción de las viviendas; a medida que avanzó el siglo y la actividad económica evolucionaba, el alzado alcanzó a superar los 10 pisos a comienzos de la década del 50 y los materiales como el ladrillo, el mosaico y la teja reemplazaron a los predominantes a principios de la pasada centuria.

La expansión física de la ciudad, el aumento del alzado y el cambio en los usos del suelo a partir de esta expansión, generaron un incremento en la actividad constructora de la ciudad, especialmente a partir de la década del 30, que le permitió a Barranquilla superar en este aspecto a ciudades como Cali y Medellín. En el período 1935-1940, mientras en Barranquilla se construían anualmente en promedio 202.888 m², en Medellín solo se alcanzaban 150.597 y en Cali apenas 109.316, de acuerdo con cifras del Anuario General de Estadísticas de la Contraloría General de la República (1940).

Desde el punto de vista social, la consolidación del comercio, de los puertos y el posterior surgimiento de la industria permitieron el surgimiento y consolidación de una élite empresarial y política que controló el desarrollo y evolución de la ciudad a través de su posición privilegiada que le facilitaba manejar la economía, detentar el poder político y promover e imponer sus valores culturales y sociales. Así mismo surge en la ciudad una clase trabajadora producto de la ruina y posterior proletarización de los artesanos y de la aparición de la actividad industrial que vincula en calidad de obreros a una parte de la población económicamente activa de la ciudad.

Todo este desarrollo vertiginoso que venía mostrando Barranquilla hasta la década del 50 del siglo pasado, comienza a mermar a partir de ese momento como consecuencia de factores tales como: la pérdida del liderazgo del puerto de Barranquilla, desplazado por Buenaventura; la crisis de navegabilidad del río Magdalena y su pérdida de importancia como vía de comunicación al ser

reemplazado por carreteras y vías férreas; la estrechez del mercado regional costeño; la competencia de industrias nacionales y extranjeras para la industria barranquillera que no fue capaz de superarla, y la política del gobierno central que favoreció los intereses de la industria del interior del país. Estos factores condujeron a que a partir de ese momento la capital del departamento del Atlántico entrara en una etapa de crisis que se mantuvo hasta finales del siglo XX.

2.2. La transformación espacial de Cartagena en la primera mitad del siglo XX

A diferencia de Barranquilla que se constituye en una de las ciudades de mayor dinámica económica en la primera mitad del siglo XX, Cartagena mostró un menor crecimiento económico que solo le permitió continuar con la recuperación económica y demográfica que había empezado a manifestar desde las dos últimas décadas del siglo XIX y que le permitió salir de la crisis profunda en que había permanecido desde la época de la independencia, tal como ha sido analizado por autores como Nichols (1973), Lemaitre (2004), y Calvo y Meisel (2002).

No obstante esta diferencia, el desarrollo económico y físico experimentado por Cartagena, fue generado por unos factores similares a los de Barranquilla, a saber: la recuperación del puerto, la navegación fluvial en especial por el río Magdalena (a través del Canal del Dique) y la inversión extranjera, los cuales permitieron la reactivación del comercio y el surgimiento de la industria. La importancia de la inversión extranjera en este proceso de recuperación y transformación de la economía cartagenera en este período es resaltado por Ripoll y Báez (2001), quienes al igual que Meisel, destacan las inversiones de la compañía petrolera *Andian National Corporation*. Este último al respecto afirma:

El arribo en la década de 1920 de la *Andian National Corporation*, compañía canadiense con sede en Toronto y filial de la *Standard Oil Company*, fue el hecho individual más significativo para la economía de Cartagena entre 1900 y

1950. Las actuaciones de la Andian en esta época tuvieron una enorme influencia en la fisonomía, la economía, la sociedad y el futuro mismo de la ciudad (2000, p.37).

La construcción del oleoducto Barrancabermeja-Cartagena, la ampliación y remodelación del muelle marítimo, la urbanización de Bocagrande, la construcción de la carretera Cartagena-Mamonal-Pasacaballos, la participación en la construcción del muelle de Manga, la recuperación del puerto de Cartagena y el aumento de esta ciudad en el comercio exterior del país, se atribuyen a la influencia de las inversiones de la Andian. Aunque estos hechos impulsaron la recuperación económica de Cartagena, el alcance de esta recuperación no fue suficiente como para llevar a esta ciudad a competir con otras como Barranquilla, Bogotá, Cali y Medellín que superaban largamente los niveles mostrados por la otrora destacada Ciudad Heroica. Incluso la recuperación del puerto a partir de las exportaciones de petróleo que se incrementan con motivo de la inauguración del oleoducto Barrancabermeja-Cartagena, solo le permiten convertirse en el primer puerto a nivel nacional en este aspecto, pero no en el de las importaciones, en el cual este puerto seguía teniendo poca importancia. Además, ya para 1950 Buenaventura lo desplaza del primer lugar en cuanto a exportaciones y su papel en cuanto a las importaciones sigue siendo marginal. Esto se puede observar en la Tabla 3.

Tabla 3. Porcentaje del valor de las exportaciones e importaciones 1925-1950

	Exportaciones						Importaciones					
	1925	1930	1935	1940	1945	1950	1925	1930	1935	1940	1945	1950
Barranquilla	44,51	30,19	16,54	19,29	28,57	24,15	51,95	42,5	50,6	41,1	41,67	45,57
Buenaventura	26,59	21,55	30,65	33,59	37,36	51,58	16,20	18,1	23,7	31,98	34,48	34,47
Cartagena	14,12	35,34	41,75	38,56	56,84	19,54	20,54	21,7	17,24	14,3	12,68	11,22
Santa Marta	6,90	8,09	7,54	4,46	0,97	4,63	1,97	3,64	1,4	1,9	0,35	0,76

Fuente: Anuario General de Estadística 1930

Esta recuperación económica permitió la aparición de la actividad industrial a partir de finales del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX. En tal sentido, Bossa (1967) presenta una relación de establecimientos industriales

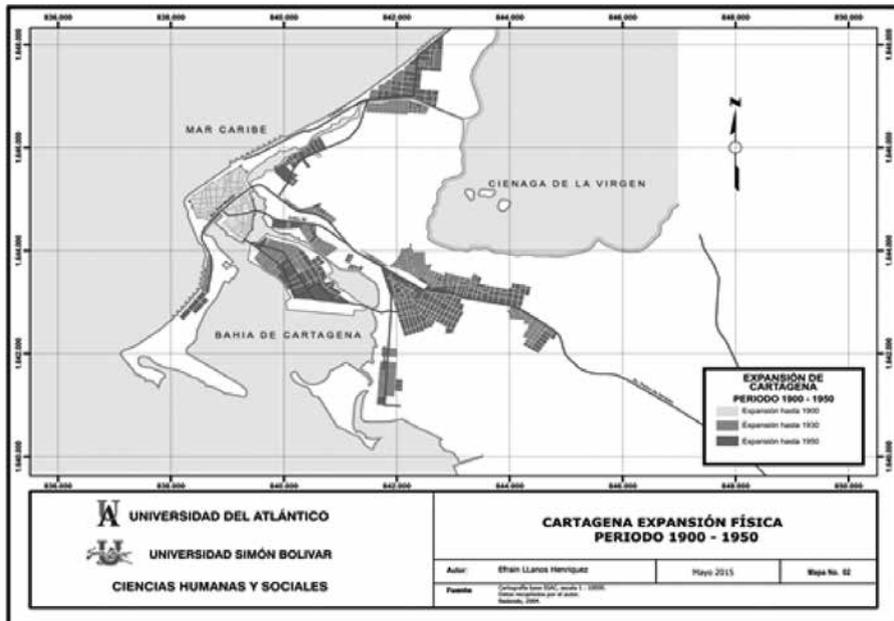
que surgieron en este período, entre los que sobresalen: tres fábricas de jabón, dos de gaseosas, dos tipografías, un ingenio azucarero y una refinería de petróleo. De idéntica forma, este autor reseña el surgimiento en este período de cuatro bancos: Banco del Estado, Banco de Bolívar, Nuevo Banco de Bolívar y Banco de Cartagena, de los cuales ninguno se mantuvo después de la década del 30.

La actividad industrial de Cartagena no alcanzó la importancia económica que tenían otras ciudades, pero de todas maneras se mantenía e incluso se incrementaba levemente; en este aspecto Montoya (1927) destaca que para la época en esta ciudad existían 73 establecimientos industriales. No obstante este pequeño impulso industrial, la participación de la industria en la economía del departamento de Bolívar en general y de Cartagena en particular en esta primera mitad del siglo XX, no fue tan importante, así, el censo de población de 1938 muestra que mientras las actividades primarias representan el 77,19 % de la población activa, la industria solo representa el 8,45 %. Así mismo, esta poca participación de la actividad industrial en esta ciudad, comparada con la alcanzada por otras ciudades, se muestra en las cifras del Primer Censo Industrial de Colombia de 1945, en el cual aparecen registrados en la capital del departamento de Bolívar, solamente 136 establecimientos, pocos, comparados con la cifra de 580 que se registró en Barranquilla para ese año. Así mismo la mano de obra ocupada en estas actividades era igualmente modesta, representando menos del 50 % de la población ocupada en Barranquilla. Así, mientras en Barranquilla el número de personas ocupadas en estas actividades alcanzaba la cifra de 14.237, en Cartagena apenas llegaba a 2.868 (Contraloría General de la República, 1945).

Empero, la recuperación económica modesta que registró Cartagena a partir de finales del siglo XIX, detuvo la tendencia decreciente que había mostrado la población de la ciudad desde el período de la independencia, iniciándose así un crecimiento relativamente alto de la población, lo cual originó una expansión física de la ciudad que supera los límites de la ciudad antigua y comienza la construcción de urbanizaciones fuera del recinto amurallado, tanto por parte

de sectores de la élite cartagenera como de sectores marginados, tal como es estudiado por autores como Samudio (2000), Cabrales (2000), Redondo (2004) y Montoya (1927, 1936). El espacio ocupado por Cartagena a finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX se puede observar en el Mapa 2.

Mapa 2. Cartagena expansión física, período 1900-1950



La construcción de urbanizaciones fuera del recinto amurallado, tanto para los sectores privilegiados (El Cabrero, Manga) como para los populares (Boquetillo, Pueblo Nuevo, Pekín) comenzó a finales del siglo XIX y principios del XX. A partir de ese momento comienza la aparición de otras urbanizaciones fuera del recinto amurallado. Montoya (1927) señala que en las primeras décadas del siglo XX además de los barrios ya mencionados aparecieron entre otros, los siguientes: Pie de la Popa, Pie del Cerro, Rodríguez Torices, El Bosque, Marbella, Crespo, Zaragocilla y Bocagrande.

La expansión física de la ciudad continuó a lo largo de las décadas del 30 y del 40, más que todo con la aparición de barrios populares (algunos de invasión) que se ubicaron en torno a la línea del ferrocarril, en cercanías a la zona indus-

trial de Mamonal y al sur de la Ciénaga de la Virgen o Tesca. Para mediados de la década del 30, Montoya (1936) referencia la existencia de 34 barrios en la ciudad.

La actividad económica de Cartagena también generó cambios en el uso del suelo y en el alzado de la ciudad; así vemos cómo su expansión física implicó la transformación en suelo de uso residencial, industrial y de servicios del suelo destinado anteriormente a actividades agropecuarias. Por ejemplo, las fincas existentes en Mamonal pasan a convertirse en la principal zona industrial de la ciudad. De igual forma, el alzado de la ciudad cambia notoriamente con la construcción de edificaciones destinadas a las oficinas e instalaciones de las nuevas industrias cartageneras; el caso más notorio lo constituye la construcción del edificio de siete pisos de la Andian en el centro amurallado de la ciudad en la primera mitad del siglo XX.

La expansión de la ciudad, realizada de manera rápida y con poca planeación (excepción hecha de las urbanizaciones para los sectores privilegiados), produjo un déficit notorio en la prestación de los servicios públicos, hasta tal punto que según Ripoll y Báez (2001) en 1938, solo el 26 % de los habitantes contaba con el servicio de agua y el 46 % con el servicio de energía, situación que mejoró en el servicio de agua con la inauguración del nuevo acueducto en 1946, proporcionándole agua al 78 % de la población, tal como lo registra el censo de 1951. Para la misma época el servicio de energía eléctrica lo disfrutaba el 57 % de los habitantes de la ciudad. La expansión física de Cartagena generada en un alto porcentaje por sectores populares desvinculados en gran parte de la economía formal y con bajos ingresos, trajo como resultado que las casas construidas no fueran las más adecuadas, de allí que en 1951 el 20 % de las viviendas tenían piso de tierra y el 57 % estaban construidas en madera, adobe y bahareque (Contraloría General de la República, 1951).

El crecimiento físico de la ciudad impulsó la industria de la construcción, aunque esta actividad no alcanzó los niveles mostrados en el mismo período por Barranquilla, por ejemplo entre 1940-1950. Mientras en esta ciudad se construyeron 4.918 nuevas edificaciones, en Cartagena solo se construyeron 1.896, de acuerdo con las cifras de los Anuarios Generales de Estadística del

período señalado; sin embargo, el número de viviendas y edificaciones se incrementó de 6.964 en 1938 a 11.827 en 1951, de acuerdo con las cifras de los censos de esos años.

La expansión física de la ciudad trajo como una de sus consecuencias que la segregación social ya existente en Cartagena desde la época colonial, se viera incrementada debido a la aparición de la segregación espacial –prácticamente inexistente cuando la población se concentraba en la ciudad amurallada–, desde comienzos del siglo, con el surgimiento de los barrios Crespo, Manga y Bocagrande, donde la población de altos recursos se ubicó, mientras que los sectores marginados se asentaron en zonas más que todo al sur de la ciudad. La tendencia a ubicar a los sectores marginados hacia la periferia de la ciudad surge desde principios del siglo XX, cuando los primeros barrios de invasión ubicados al norte del centro amurallado (lo que hoy es parte de la Avenida Santander) son erradicados y sus habitantes enviados al barrio Canapote. Además, el valor de los suelos localizados en cercanías al Centro Histórico y al mar los hacía inalcanzables para la población de escasos recursos. De allí que estos terrenos fueron urbanizados para la población de ingresos altos, en especial en Manga y Bocagrande. Estas tendencias se pueden observar en el Mapa 2.

En esta primera mitad del siglo XX, las élites cartageneras siguieron manteniendo el control de la sociedad y de la economía de la ciudad, al mismo tiempo que surgía una incipiente clase obrera vinculada a la actividad industrial, pero que no alcanzaba un gran número, apenas 2.868, según el Censo Industrial de 1945 y cuyo porcentaje de sindicalizados no llegaba al 25 %, según las cifras de la Contraloría General de la República.

A partir de la segunda mitad del siglo XX, Cartagena entra en una nueva etapa, en la que a diferencia de Barranquilla, sus perspectivas económicas eran más halagüeñas debido a la recuperación del puerto, la creación de la refinería –que permite la consolidación de la zona industrial de Mamonal– y la consolidación de la industria turística. Paradójicamente las diferencias sociales se incrementan y se disparan notablemente el tamaño de la población, la expansión de la ciudad y la aparición de barrios ilegales e informales.

2.3. La estructuración del espacio urbano de Barranquilla y Cartagena en la segunda mitad del siglo XX

A partir de la segunda mitad del siglo XX la estructuración del espacio urbano de estas dos ciudades caribeñas está influido, entre otros factores, por el crecimiento acelerado de la población, por una incipiente industrialización impulsada por la política de sustitución de importaciones, por los cambios en la política de vivienda y por la influencia de la globalización económica, los cuales conducen a que Barranquilla y Cartagena inicien a partir de la década del 70 del siglo pasado, procesos de metropolización, entendidos estos, de acuerdo con Montañez (1998) y Fossi (1999), como una intensificación de las relaciones, tanto físicas como económicas y sociales en un amplio espacio ocupado por al menos una ciudad o núcleo “central” que empieza a extenderse por las áreas periféricas, produciendo su conurbación, que en ocasiones resulta independiente de la contigüidad geográfica e influye sobre territorios relativamente alejados de ese núcleo central, pero con numerosas e intensas relaciones entre sí.

La existencia de causas diferenciadas en momentos distintos de la metropolización permiten señalar la ocurrencia de dos etapas en dicho proceso, la primera entre 1970 y 1990, producida más que todo por el crecimiento acelerado de la población, la existencia de una incipiente industrialización y un cambio notable en la política de vivienda; la segunda a partir de 1990, generada por la influencia de la globalización económica y por un crecimiento demográfico elevado en las zonas de influencia de la ciudad núcleo y una relativa disminución de su peso demográfico.

De manera similar a la mayor parte de las ciudades de América Latina, la primera de las etapas estuvo asociada –de acuerdo entre otros, con Parisi (1972), Castells (1976) y Cardona (1973)– más que al desarrollo económico a un crecimiento de la población generado entre otras razones, por un incremento de su crecimiento vegetativo y a una fuerte migración del campo a la ciudad, producida más que todo por la violencia política y por unas formas de propiedad en el campo caracterizadas por la concentración de las tierras en pocas manos y por ende, en su carencia para los campesinos, tal como ha sido estudiado por autores como Machado (1998, 2004) y Gilhodes (1998).

Este crecimiento demográfico de Barranquilla y Cartagena entre los años 1951 y 1973, se puede ver en la Tabla 4.

Tabla 4. Crecimiento de la población de Barranquilla y Cartagena 1951-1973

Ciudad	1951	1964	1973	Tasa de crecimiento 1951-1964 (Por mil)	Tasa de crecimiento 1964-1973 (Por mil)
Barranquilla	279.627	498.301	665.917	44,44	32,21
Cartagena	128.877	242.085	312.557	48,49	28,38

Fuente: Censos de población Contraloría General y DANE

El crecimiento acelerado de la población produjo una expansión rápida de estas ciudades, lo cual se reflejó en unas tendencias de crecimiento especialmente hacia el sur de ambas ciudades que condujo al inicio de una conurbación con los municipios cercanos, en especial para Barranquilla que se integra físicamente con Soledad; mientras que Cartagena, aunque no se conurba en ese momento, empieza una tendencia de expansión hacia el sur en dirección al municipio de Turbaco.

La llegada masiva de población rural a las ciudades, aunada al crecimiento vegetativo de la población, generó la necesidad de un cambio en las políticas de vivienda, debido más que todo al interés de vincular al capital privado en la producción de este bien y a la incapacidad del Instituto de Crédito Territorial (ICT) de satisfacer la necesidad de vivienda para los sectores populares. A partir de la década de los 70 del siglo pasado, comenzó la participación del capital privado en la producción de vivienda a través de la creación del sistema Upac (Unidad de Poder Adquisitivo Constante), con el cual esta producción empezó a tener un carácter dual, por un lado la vivienda popular seguía siendo producida por el Estado, mientras que la vivienda para estratos medios y altos era producida por el sector privado.

La construcción de viviendas en la primera etapa (1970-1990) se hizo para los estratos bajos, más que todo a través del Instituto de Crédito Territorial (ICT) y de procesos de invasión, generados por la incapacidad económica de los nuevos habitantes de la ciudad –desligados de la actividad económica formal–, y por el insuficiente número de viviendas construido por el ICT. Las viviendas y las urbanizaciones para los estratos medios y altos se hizo a través

de urbanizadoras y constructoras privadas, surgidas a partir de la promulgación de las nuevas políticas de vivienda establecidas en los Decretos 677 y 678 de 1972 que impulsaron la privatización de la construcción de viviendas.

La edificación de viviendas para los sectores de estratos bajos se ubicó de manera principal hacia el sur de las dos ciudades núcleo estudiadas; así mismo, los barrios de invasión y las urbanizaciones ilegales se hicieron en la misma dirección, mientras que las urbanizaciones destinadas a los estratos medio y alto se ubicaron hacia el norte y noroccidente en el caso de Barranquilla y hacia el centro occidente en primera instancia para Cartagena y posteriormente hacia el norte. En esta primera etapa la expansión del área urbana en Barranquilla correspondió a un aumento del 44,8 % al pasar de 5.525 hectáreas en 1972 a 8.200 en 1992, de acuerdo con cifras del ICT (1975) y cálculos del autor con base en el plano de 1993 del IGAC; así mismo, las viviendas edificadas se incrementaron de 113.892 en 1972 a 193.604 en 1993, para un aumento del 69,98 %. Para el caso de Cartagena el área urbanizada pasa de 2.415 hectáreas en el primero de los años a 5.485 en el segundo y de 62.393 viviendas a 123.208, para un incremento de 107 % en el área urbanizada y de un 97,47 % en el número de viviendas. Esta dinámica correspondiente al área urbana y al número de viviendas de estas ciudades entre 1972 y 1993, se observa en la Tabla 5.

Tabla 5. Evolución del área urbana y del número de viviendas 1972-1993

Ciudad	No. de viviendas 1972	Área urbanizada (ha) 1972	No. de viviendas 1993	Área urbanizada (ha) 1993	% de incremento en # de viviendas	% de incremento en área urbanizada
Barranquilla	113.892	5.525	193.604	8.200	69,98	44,8
Cartagena	62.393	2.415	123.208	5.485	97,47	107

Fuente: ICT (1975). Inventario de zonas subnormales de vivienda y proyectos de desarrollo progresivo. Bogotá: ICT. DANE (1993). Censo de población. Resumen Nacional. Bogotá: DANE

La ocupación de las tierras del sur de Barranquilla por parte de las nuevas urbanizaciones, originó la escasez relativa del suelo para la construcción de las viviendas para los estratos bajos, lo que ocasionó el comienzo de la ocupación masiva de tierras en Soledad para la edificación de urbanizaciones obreras y de barrios de invasión; por ejemplo, el ICT construyó seis de estas urba-

nizaciones obreras (aproximadamente 6.000 viviendas), lo que incidió en el crecimiento poblacional de ese municipio; de igual manera, en Malambo se construyeron en esos momentos 1.650 viviendas por parte del ICT, con lo cual se acentuó la expansión urbana de Barranquilla en dirección al sur.

Para el caso de Cartagena, se incrementó de manera considerable el área urbanizada como consecuencia del aumento notable del número de habitantes, generada en parte por la llegada de inmigrantes tanto de la costa Caribe como del resto del país; todo ello se reflejó en una duplicación del área urbanizada y en la aparición de numerosos barrios de invasión, tal como ha sido analizado por Cediel (1999) y Cabrales (2000), los cuales se ubicaron hacia el sur de la ciudad, especialmente en torno a la Ciénaga de la Virgen y a la zona industrial de Mamonal, lo que incidió en el comienzo de una tendencia de expansión en dirección a los municipios de Turbaco y Arjona.

En la segunda etapa (1990-2010), la expansión territorial muestra un cambio notable, tanto para Barranquilla como para Cartagena; así se observa, cómo surge una nueva dirección en esta expansión. Para el caso de Barranquilla, la construcción de urbanizaciones para los estratos altos y medios hacia el norte y occidente de la ciudad incide en la conurbación con Puerto Colombia; de igual manera, la expansión hacia el sur se incrementa y se produce la conurbación de Barranquilla con Galapa y de Soledad con Malambo, generándose de esa forma la ampliación del área urbana de estos municipios y su incremento poblacional, mientras que Barranquilla empieza a mostrar tasas de crecimiento poblacional bajas, tal como se observa en la Tabla 6.

Tabla 6. Crecimiento de la población de Barranquilla y los municipios del Área Metropolitana

Ciudad	Población en 1973	Población en 1985	Población en 1993	Población en 2005	Tasa de crecimiento 1973-1985 (%)	Tasa de crecimiento 1985-1993 (%)	Tasa de crecimiento 1993-2005 (%)
Barranquilla	665.917	899.781	993.759	1.112.889	2,53	1,24	0,94
Galapa	9.165	14.046	16.873	31.596	3,62	2,31	5,36
Malambo	11.265	52.584	71.925	99.058	13,7	3,99	2,70
Puerto Colombia	13.165	18.994	24.996	26.932	3,09	3,49	0,62
Soledad	65.127	165.791	238.153	455.796	8,09	4,63	5,55

Fuente: censos de población de 1973, 1985, 1993 y 2005, DANE

En el caso de Cartagena, de igual manera se produce una tendencia de crecimiento hacia el norte de la ciudad en dirección a la ciudad de Barranquilla, de similar forma producida por la construcción de urbanizaciones para los estratos altos y sus zonas de servicios. Mientras que los sectores populares siguen cubriendo el sur de la ciudad con urbanizaciones formales e informales, en que a diferencia de Barranquilla no copan totalmente el suelo de la ciudad. Esto genera que Cartagena siga mostrando tasas de crecimiento poblacional elevadas, mientras que los municipios de su área de influencia solo comienzan a superar a la capital del departamento de Bolívar en el último período intercensal (1993-2005). Este comportamiento demográfico se observa en la Tabla 7.

Tabla 7. Crecimiento de la población de Cartagena y los municipios de su periferia

Ciudad	Población en 1973	Población en 1985	Población en 1993	Población en 2005	Tasa de crecimiento 1973-1985 (%)	Tasa de crecimiento 1985-1993 (%)	Tasa de crecimiento 1993-2005 (%)
Cartagena	312.557	563.949	656.632	895.400	5,04	1,92	2,61
Arjona	25.694	39.444	41.384	60.600	3,63	0,6	3,22
Turbaco	22.523	36.338	37.530	63.450	4,06	0,4	4,47
Turbana	7.622	10.058	10.361	13.507	2,33	0,37	2,23

Fuente: Censos de población, DANE. Cálculos del autor

En la segunda etapa del proceso de metropolización estudiado (1990-2010), la construcción de vivienda, y por ende, las tendencias en la expansión urbana y conurbación estuvieron generadas por factores diferentes a los de la primera etapa. En tal sentido, la influencia de la globalización económica y la necesidad de adaptar el espacio a las nuevas exigencias de la economía capitalista conducen a un cambio radical en las políticas de vivienda, con las cuales se impone la privatización en la producción y la construcción de esta mercancía, tal como había sido recomendado por el Banco Mundial (1991, 1993) y la ONU (1988, 1996) y apuntaladas por las imposiciones establecidas por el Consenso de Washington. Estas recomendaciones y sugerencias se concretan en Colombia a través de la Ley 3 de 1991 y los Decretos Reglamentarios, con los cuales se privatiza totalmente la producción de vivienda en nuestro país.

Del mismo modo, otras normas y leyes establecidas con el fin de reglamentar

e impulsar la planeación territorial en los municipios tales como la Ley 9 de 1989 (Ley de Reforma Urbana) y la Ley 388 de 1997 (Ley de Ordenamiento Territorial), así como las legislaciones locales, en especial a través de los planes de desarrollo y los Planes de Ordenamiento Territorial (POT), influyeron en las formas en que se produce la vivienda y en las tendencias de la expansión urbana de las ciudades núcleo y en la estructuración de los espacios de los municipios periféricos.

En esta segunda etapa, la expansión física de estas ciudades se concretó a través de la edificación de nuevos barrios o urbanizaciones; para el caso de Barranquilla el número de barrios pasó de 133 en 1993 a 166 en el año 2010, siendo la mayor parte producto de invasiones y se ubicaron en el sur de la ciudad y en menor proporción barrios destinados a los estratos medios y altos localizados en el norte y noroccidente de esta urbe. Para el caso de Cartagena, pasa de tener 120 barrios en 1993 a 170 en el 2010, más 18 Unidades Comunales de gobierno en la zona rural de la ciudad. Lógicamente, el número de viviendas se incrementa y por ende, el área urbanizada. Así, Barranquilla aumenta sus viviendas de 193.604 en el primero de los años a 248.251 en 2010, su área urbanizada cambia de 8.200 hectáreas en 1993 a 11.152 en 2010 (de acuerdo con las proyecciones establecidas en el POT del año 2000). En tanto, Cartagena su número de viviendas cambia de 123.208 en 1993 a 204.826 en el año 2010, incrementando su área urbanizada de 5.845 hectáreas en 1993 a 9.442 hectáreas en 2010 (calculado con base en una media de 100 m² por habitante). Estas tendencias en la expansión de estas ciudades se pueden notar en los Mapas 3 y 4.

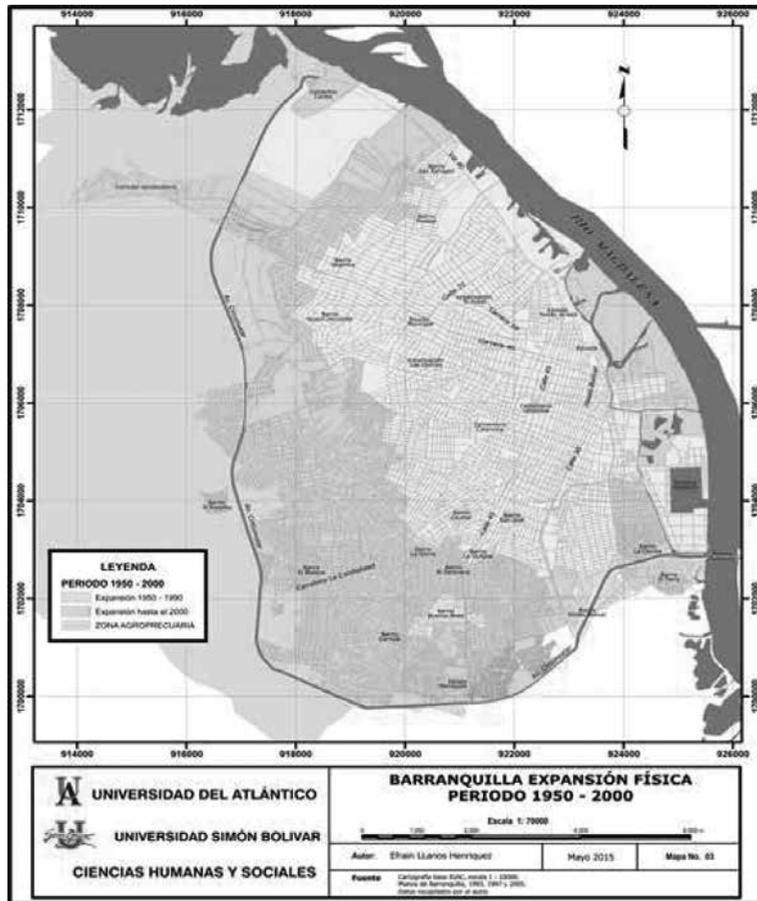
La aparición de una nueva dirección en el proceso de metropolización de Barranquilla y Cartagena, en este caso hacia el norte en ambas ciudades, se enmarca en la tendencia generalizada que se produce en América Latina de construir urbanizaciones cerradas en las afueras de la ciudad, para los sectores de medios y altos ingresos, tal como ha sido estudiado por autores como Borsdorf (2003), Hidalgo y Borsdorf (2005), y De Mattos (2010). De igual manera, la construcción de urbanizaciones para los estratos bajos hacia el sur de ambas

ciudades núcleo y en los municipios periféricos en esta segunda etapa, es una consecuencia de la privatización de la producción de vivienda social (hasta ese momento construida por el Estado a través del ICT), que se basa más que todo en el subsidio a la demanda y se localiza primordialmente en la zona periférica de las ciudades o en los municipios cercanos, con el fin de disminuir costos, acelerar la circulación del capital y por ende, incrementar la ganancia, tal como es analizado por Brain y Sabatini (2006) e Hidalgo y Zunino (2011). Así mismo, la debilidad institucional en los municipios cercanos y el escaso control sobre las empresas urbanizadoras, impulsa la construcción de vivienda social en estos territorios.

Los cambios en la economía capitalista y sus consecuencias espaciales, generaron nuevas formas de estructuración de los espacios urbanos que se hicieron sentir en las ciudades intermedias de América Latina y por ende, en las de Colombia. Para el caso de Barranquilla, la primera de las etapas se caracteriza por el surgimiento y consolidación relativa de la industria como actividad fundamental; así, se observa cómo desde la década del 30 del siglo pasado comienza a formarse una incipiente industria que se va fortaleciendo gradualmente. Aunque a partir de finales de la década de los 50 la industria barranquillera empezó a dar muestras de decadencia y su participación en el PIB departamental disminuía, su importancia en la construcción del espacio urbano seguía siendo notoria, hasta tal punto que la ubicación de las dos zonas industriales, una en dirección norte y paralela al río Magdalena y otra hacia el municipio de Soledad, en torno a la vía al aeropuerto, direccionaron el proceso de expansión de Barranquilla.

La localización de las dos zonas industriales trajo aparejada la construcción de barrios populares (formales e informales) en torno a estas, así, en dirección al sur de la ciudad y en especial al municipio de Soledad, se erigieron una gran cantidad de urbanizaciones que ocuparon prácticamente toda esta zona de la ciudad y produjeron la conurbación con aquel municipio y el inicio de su expansión territorial; del mismo modo, la aparición de barrios en torno a la zona industrial de la Vía 40, produjo la incorporación al área urbana de los corregimientos de La Playa y de Las Flores (ver Mapa 3).

Mapa 3. Barranquilla expansión física, período 1950-2000



Para el caso de Cartagena, desde mediados de la década de los 50, la construcción de la refinería de petróleo, generó la creación de una zona industrial en el sector de Mamonal, con la localización de varias industrias relacionadas con la producción y refinamiento del petróleo. Esta zona industrial de igual manera incidió en las tendencias del crecimiento y expansión territorial de la ciudad hacia el sur a través de la construcción de urbanizaciones obreras por parte del ICT y la edificación de barrios subnormales por parte de movimientos sociales que buscaban la solución de sus necesidades de vivienda; así, en el período 1970-1990 se construyen en Cartagena casi 60.000 viviendas, en su mayor proporción hacia el sur de la ciudad. Igualmente en este período se da la urbanización masiva de los sectores de Bocagrande, El Laguito y Castillo Grande, con la construcción de edificios de apartamentos destinados a pobla-

ción de estratos medios y altos y de hoteles destinados a cubrir la demanda del turismo que empezaba a consolidarse como una actividad destacada dentro de la economía cartagenera.

El segundo periodo de este proceso de metropolización en Barranquilla y Cartagena ha estado jalonado por la influencia de la globalización económica que ha implicado la deconstrucción y reconstrucción de los espacios urbanos para adecuarlos a las nuevas exigencias de la economía capitalista, tal como ha sido estudiado por autores como Castells (1995), Méndez (1997), Sassen (1991), Harvey (1998, 2003) y De Mattos (2010).

En Barranquilla y Cartagena también se ha producido la influencia de la economía global en la estructuración de sus espacios, de allí que las élites económicas y sociales de estas urbes trataron de convertirlas en competitivas y atractivas para la inversión del capital extranjero, al cual se le abren las puertas. Las élites de las dos ciudades ven en la globalización la oportunidad de mejorar su comportamiento económico.

Con respecto a Barranquilla se puede señalar que aunque se esperaba una reactivación industrial a través de la llegada de nuevas inversiones, en realidad, la industria de la ciudad en particular y del departamento en general (concentrada en el Área Metropolitana de Barranquilla) ha tenido una disminución en su participación en el PIB departamental y nacional; así con respecto al primero, en 1990 la industria aportaba el 34 % y en el año 2010 apenas alcanzaba el 14,95 %; en cuanto a la participación de la industria del Atlántico en el PIB industrial nacional en 1990 alcanzaba el 8,1 % y en el 2010 se había reducido a solo el 5,38 %. Es decir, la globalización como tal incide de manera poco positiva en el desarrollo y consolidación de la industria de Barranquilla; además, se produce un proceso de deslocalización de la industria en dirección a los municipios de la periferia de la ciudad, en especial hacia Soledad y Malambo y en menor proporción hacia Galapa y Tubará.

El proceso de desindustrialización de Barranquilla es tan manifiesto que de tener 483 establecimientos industriales en 1992 pasa a tener solo 377 en el año 2012 (DANE, Encuesta Anual Manufacturera); de igual manera, la zona

industrial de la Vía 40 pasa a convertirse más que todo en una zona de servicios dada la desaparición y quiebra de muchas de las industrias que tenían asiento en ese lugar. El proceso de relocalización de la industria hacia la zona periférica de Barranquilla y los municipios del AMB (Área Metropolitana de Barranquilla) se hizo más que todo a través de la creación de Zonas Francas y de Parques Industriales, los cuales al ubicarse en las zonas anteriormente señaladas, direccionaron la expansión metropolitana de Barranquilla. En estos momentos en las zonas señaladas se encuentran localizadas tres Zonas Francas y ocho Parques Industriales.

Lógicamente la disminución del peso de la industria de Barranquilla en el PIB, significó por otro lado un proceso de terciarización de la economía de la ciudad núcleo que aumentó de manera significativa sus actividades de comercio y servicio; en tal sentido se pasó de una participación de 65 % en 1990 a 76 % en 2010, todo esto producto de la llegada de una gran cantidad de inversionistas, tanto nacionales como extranjeros, que ingresaron sus capitales en este sector de la economía, especialmente con la construcción de hipermercados y centros comerciales, hoteles y restaurantes de alto estrato, servicios médicos especializados, *call centers*, empresas de servicios a la producción, entre otros.

Al lado de esta terciarización formal, se ha producido la denominada “terciarización espuria” (Bonet, 2005, 2006) producida por la poca generación de empleo formal que se presenta en una industria que disminuye el número de sus empresas o intensiva en capital, pero no en mano de obra, y un sector servicios que no da cabida a la enorme masa de población económicamente activa que busca empleo. Todo esto conduce a que una parte considerable de la población trabajadora de Barranquilla y su Área Metropolitana se gane la vida a través de actividades informales. Según cifras del DANE (2014), a finales del año 2013 el 55,4 % de los trabajadores estaban en la informalidad (438.939), los cuales se dedican en un alto porcentaje a la prestación de servicios informales o ilegales tales como: la venta ambulante, el mototaxismo, el bicitaxismo,* los servicios telefónicos, la vigilancia y la mensajería, entre otros.

* El mototaxismo y el bicitaxismo son formas ilegales e informales de prestación del servicio público de transporte que se realiza a través del uso de motocicletas y bicicletas adaptadas para el desplazamiento de pasajeros y de carga.

La terciarización de la economía de Barranquilla, tanto formal como informal, ha influido en la estructuración del espacio metropolitano, de allí que en su zona de expansión hacia Puerto Colombia y al norte de la ciudad, se ha convertido en la sede de numerosas empresas de servicios de alto rango, mientras que el espacio público ha sido invadido por los prestadores de servicios informales; de igual manera hacia la zona de expansión del sur de la ciudad y en inmediaciones de los municipios que se han convertido en lugar de residencia de los sectores obreros (Soledad, Malambo y Galapa) se han establecido empresas de servicios para esta población.

En contraste con Barranquilla en donde la industria disminuye su participación tanto en el PIB departamental como en el nacional, la industria cartagenera se ve beneficiada con la llegada de la globalización y ve fortalecida su participación tanto en el PIB departamental como en el nacional. Así vemos cómo en 1990, esta actividad económica representaba el 4,8 % de la producción industrial nacional y en el año 2010 alcanzaba el 6,6 % a pesar de tener apenas el 1,2 % de los establecimientos industriales y el 1,9 % de la mano de obra empleada. Este fortalecimiento de la industria cartagenera se debe en parte a la gran cantidad de Inversión Extranjera Directa (IED) que se ha realizado en este sector a partir de la globalización económica. Las cifras de la Cámara de Comercio (2015) de esa ciudad muestran que en 2013, el 41,7 % de la IED se concentró en la actividad industrial.

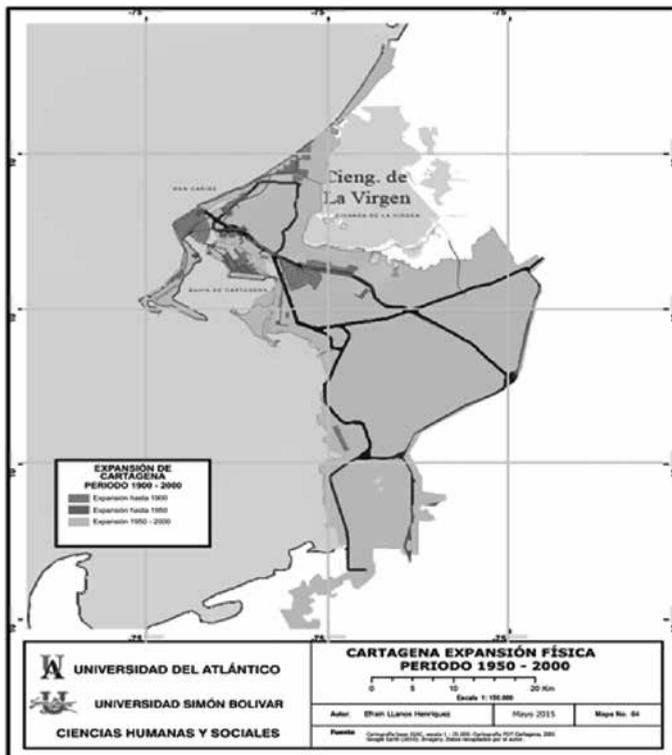
A diferencia de Barranquilla, en Cartagena la industria se sigue concentrando en la zona urbana de la ciudad (aproximadamente el 95 % de los establecimientos de acuerdo con la EAM de 2010), en especial en la zona industrial de Mamonal, en la que hay una especialización de las empresas en actividades relacionadas con la industria petroquímica (72 %), mientras que en los municipios de la periferia de esta ciudad, la presencia de establecimientos industriales es insignificante. Esta situación es producida por la ubicación más favorable de Cartagena dada su condición de ciudad costera y por el hecho de poseer una gran cantidad de tierras libres debido a su relativa gran extensión territorial (609 km²), de los cuales en aproximadamente 100 km² se concentra la zona urbanizada. Incluso las Zonas Francas y los Parques Industriales se ubican en el área urbana de la ciudad o en la zona de expansión urbana.

La presencia de la zona industrial de Mamonal, fortalecida aún más con la

globalización, ha incidido en el proceso de expansión de Cartagena y ha direccionado este proceso, especialmente con la construcción de urbanizaciones obreras e informales hacia ese sector de la ciudad, mientras que las urbanizaciones de estratos altos se ubican en el sector opuesto, especialmente en dirección al norte en los alrededores de la autopista a Barranquilla (ver Mapa 4).

Con respecto al fortalecimiento de los puertos, Cartagena se ha venido consolidando como la primera de las sociedades portuarias regionales, aportando para el año 2010, el 17 % del total de la carga transportada por vía marítima en Colombia, de acuerdo con las cifras de la Superintendencia de Puertos y Transporte (2011). En un sentido amplio, es decir, incluyendo los puertos dedicados al embarque de carbón y petróleo, Cartagena solo es superada por el puerto de Santa Marta y el puerto del Cerrejón, dedicados más que todo al embarque del carbón. De idéntica forma, Cartagena recibe el 76 % de los viajeros que llegan en cruceros, de acuerdo con las cifras del Ministerio de Comercio, Industria y Turismo para el año 2010.

Mapa 4. Cartagena expansión física, período 1950-2000



No obstante el fortalecimiento y consolidación de Cartagena como primera ciudad industrial del Caribe colombiano, se ha presentado de igual manera un proceso de terciarización de la economía que ha incidido en la estructuración del espacio urbano de la ciudad, especialmente en el sector turismo, en el cual en estos momentos y de acuerdo con Invest in Cartagena (Agencia de promoción de inversiones de Cartagena de Indias y Bolívar) se desarrollan inversiones por más de 600 millones de dólares por parte de cadenas hoteleras internacionales tales como: Intercontinental, Hyatt, Sheraton, Hampton Inn, Holiday Inn, Occidental, entre otras. Lo anterior permitirá la construcción de 3.858 nuevas habitaciones que se sumarán a las 9.757 actuales de acuerdo con las cifras de la Corporación de Turismo de Cartagena (2015). El proceso de terciarización de la economía cartagenera es tan notorio que para el año 2010, el 78,5 % de los empleados se ocupaba en el sector servicios, siendo comercio, hoteles y restaurantes uno de los sectores más importantes al aportar el 30 % del empleo total.

La terciarización de la economía también se ha producido por la vía de la informalidad. En tal sentido, la prestación de servicios informales tales como mototaxismo, bicitaxismo, seguridad y vigilancia informal, llamadas, y comunicación y mensajería, entre otros, ocupan a un 58,69 % del personal empleado, de acuerdo con cifras de la Gran Encuesta Integrada de Hogares (GEIH) del DANE del año 2010. Así mismo, se calcula que en el centro de la ciudad se ubican aproximadamente unos 4.000 vendedores ambulantes.

La terciarización de la economía en esta etapa de globalización económica ha traído como uno de sus resultados más notorios la expansión territorial de Cartagena y su metropolización, en dos direcciones claramente definidas, una hacia el norte de la ciudad en torno a la autopista a Barranquilla, donde se ha construido una serie de urbanizaciones para los estratos altos de la ciudad, acompañadas de empresas de servicios de alto rango, en especial asociadas al sector turismo y otra en torno a las islas que circundan a Cartagena, que de igual manera acogen a urbanizaciones para estratos altos y actividades e instituciones de servicios vinculadas más que todo al turismo. Por otro lado, la terciarización por la vía de la informalidad implica la ocupación del espacio

público, primordialmente en la zona céntrica de Cartagena y en los sitios de interés turístico.

3. A manera de conclusiones

A lo largo del siglo XX el espacio de Barranquilla y Cartagena se fue estructurando de acuerdo a las necesidades e intereses de las élites locales y en consonancia al desarrollo y a las exigencias que el sistema capitalista presentaba; en especial la primera mitad de este siglo, esta estructuración estuvo asociada a la inserción al comercio mundial de la economía colombiana en su calidad de exportadora de materia prima e importadora de productos manufacturados. Barranquilla y Cartagena en su condición de puertos marítimos, van a ser influidas por esta inserción al comercio mundial y empiezan a mostrar un evidente avance económico, una expansión física y un incremento demográfico, en especial la primera de estas ciudades. A partir de la década del 30 la estructuración del espacio de ambas ciudades va a ser impulsado por la incipiente industrialización que se presenta como consecuencia directa de la crisis económica mundial de 1929, en la cual la poca demanda de materias primas por parte de los Estados Unidos y su poca producción industrial, obliga a los países de América Latina a impulsar la industrialización con el fin de satisfacer la demanda interna, en especial la de la industria ligera que comienza a despegar a partir de esta crisis mundial.

La segunda mitad del siglo XX se va a caracterizar por el inicio de procesos de metropolización de estas ciudades, originados por la necesidad de adaptar los espacios urbanos a las nuevas exigencias de la economía capitalista; estos procesos de metropolización se han desarrollado en dos etapas, una entre 1970 y 1990 y la segunda a partir de este último año. En general en la primera etapa, la industrialización relativa que se produce en ambas ciudades generó una expansión de estas urbes en dirección a las zonas donde se localizaron las zonas industriales, así, la construcción de urbanizaciones obreras formales e informales en torno a estas zonas industriales produjo la conurbación de Barranquilla con Soledad a mediados de la década del 70 del siglo pasado y en Cartagena produjo el crecimiento físico de la ciudad hacia el sur y en torno a la zona industrial de Mamonal.

En la segunda etapa, la influencia de la globalización produjo una relocalización de la industria del departamento del Atlántico en los municipios de la periferia de la ciudad, en especial Soledad y Malambo, que forman una unidad con Barranquilla sin solución de continuidad. Entre tanto, Barranquilla se convirtió en una ciudad con una economía terciarizada, lo cual implicó la aparición de una gran cantidad de empresas de servicios, en especial hacia su zona norte y en el sector conurbado con Puerto Colombia; así mismo, la terciarización informal generó la ocupación del espacio público, en especial hacia el Centro Histórico de la ciudad. En Cartagena por el contrario, se produjo un fortalecimiento de la industria que aumentó su concentración en la zona urbana, sin mayor presencia en los municipios del Área Metropolitana. Así mismo, la terciarización de la economía produjo efectos similares a los de la capital del departamento del Atlántico, generándose una expansión de la ciudad en dirección al norte, en torno a la autopista a Barranquilla, a través de la construcción de empresas de servicios de alto rango y de urbanizaciones para los estratos altos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilera, M. & Meisel, A. (2006). La ciudad de las mujeres: un análisis demográfico de Cartagena en 1875. *Cuadernos de Historia Económica y Empresarial*, 17.
- Bonet, J. (2005). *Desindustrialización y terciarización espuria en el departamento del Atlántico*. Cartagena: Banco de la República, Centro de Estudios Regionales (CEER).
- Bonet, J. (2006). La terciarización de las estructuras económicas regionales en Colombia. *Revista de Economía del Rosario*, (10), 1-19.
- Borsdorf, A. (2003). Hacia la ciudad fragmentada. Tempranas estructuras segregadas en la ciudad latinoamericana. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 7(146), 122. Disponible en: <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-146%28122%29.htm>
- Bossa, D. (1967). *Cartagena independiente: tradición y desarrollo*. Bogotá: Tercer Mundo.
- Brain, I. & Sabatini, F. (2006). *Oportunidades, Equidad y Ciudad: Los nuevos pobladores*. Santiago: Publicación Centro de Investigación Social, Un Techo para Chile, N° 7.

- Cabrales, C. (2000). Los barrios populares en Cartagena de Indias. En H. Calvo & A. Meisel, *Cartagena de Indias en el siglo XX* (pp.181-209). Bogotá: Banco de la República, Universidad Jorge Tadeo Lozano.
- Calvo, H. (2001). *A la sombra de La Popa: el declive de Cartagena en el siglo XIX*. Cartagena: Universidad Jorge Tadeo Lozano.
- Calvo, H. & Meisel, A. (Eds.) (2002). *Cartagena de Indias en el siglo XIX*. Bogotá: Universidad Jorge Tadeo Lozano.
- Cámara de Comercio de Cartagena (2015). Seguimiento a proyectos y megaproyectos y su impacto en la generación de empleo en la ciudad de Cartagena de Indias. Serie Avances de Investigación No. 13. Cartagena: Cámara de Comercio de Cartagena.
- Cardona, R. (1973). La urbanización no controlada en Colombia. En M. Castells (Ed.), *Imperialismo y urbanización en América Latina*. Barcelona: Gustavo Gili, S.A.
- Castells, M. (1976). *La cuestión urbana*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Castells, M. (1995). *La ciudad informacional*. Madrid: Alianza.
- Cediel, A. (1999). *Barrios de invasión in Cartagena*. Hayward: California State University.
- Conde, J. (1990). La industria en Barranquilla durante el siglo XIX. *Boletín Cultural y Bibliográfico*, XXVII(26). Bogotá: Banco de la República.
- Contraloría General de la República (1945). *Primer Censo Industrial de Colombia. Atlántico*. Bogotá: Contraloría General de la República.
- Contraloría General de la República (1940). *Anuario General de Estadística. Varios años*. Bogotá: Contraloría General de la República.
- Contraloría General de la República. *Censos de población de 1905*. Bogotá: Contraloría General de la República.
- Contraloría General de la República. *Censos de población de 1912*. Bogotá: Contraloría General de la República.
- Contraloría General de la República. *Censos de población de 1918*. Bogotá: Contraloría General de la República.
- Contraloría General de la República. *Censos de población de 1938*. Bogotá: Contraloría General de la República.
- Contraloría General de la República. *Censos de población de 1951*. Bogotá: Contraloría General de la República.

- Corporación turismo Cartagena de Indias (2015). Indicadores turísticos a diciembre de 2014. Cartagena: Corporación Turismo Cartagena de Indias.
- De Mattos, C. (2010). Globalización y metamorfosis metropolitana en América Latina. De la ciudad a lo urbano generalizado. *Revista de Geografía Norte Grande*, (47), 81-104.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (2014). Medición del empleo informal y seguridad social. Trimestre octubre-diciembre de 2013. Disponible: www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/ech/ech_informalidad/bol_ech_informalidad_oct_dic2013.pdf
- Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas (2010). Gran Encuesta Integrada de Hogares (GEIH) 13 agosto. DANE.
- Fossi, V. (1999). *El proceso de urbanización en Venezuela*. Trabajo presentado en el Foro: El hábitat del venezolano: 500 años de desarrollo urbano en Venezuela, una mirada al pasado y una visión prospectiva. Caracas.
- Gilhodes, P. (1988). *Las luchas agrarias en Colombia*. Bogotá: ECOE.
- Grau, E. (1896). *La ciudad de Barranquilla en 1896*. Bogotá: Imprenta de La Luz.
- Guía Comercial e Industrial de Barranquilla y de todo el departamento del Atlántico* (1917). Barranquilla: Imprenta El Progreso.
- Hall, P. (1996). *Ciudades del mañana. Historia del urbanismo en el siglo XX*. Barcelona: Ed. Del Serval.
- Harvey, D. (1977). *Urbanismo y desigualdad social*. Madrid: Siglo XXI.
- Harvey, D. (1998). *La condición de la posmodernidad*. Buenos Aires: Amorrortu Ediciones.
- Harvey, D. (2003). *Espacios de esperanza*. Madrid: Akal.
- Hidalgo, R. & Borsdorf, A. (2005). La exclusión residencial y el desarrollo de la ciudad moderna en América Latina: de la polarización a la fragmentación. El caso de Santiago de Chile. *Geographicalia*, 48, 5-29.
- Hidalgo, R. & Zunino, H. (2011). La urbanización de las áreas periféricas de Santiago y Valparaíso: el papel de las relaciones de poder en el dibujo de la geografía socio residencial. *Eure*, 37(111), 79-105.
- Lemaitre, E. (2004). *Historia General de Cartagena*. Bogotá: El Áncora Editores.

- Llanos, E. (2006). *El proceso de transformación espacial de Barranquilla en el siglo XX*. Trabajo de grado para optar al título de Magister en Geografía. Convenio Instituto Geográfico Agustín Codazzi (IGAC) y Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC). Bogotá.
- Llanos, E. (2011). *Una aproximación a la Geografía Histórica de Barranquilla en el siglo XX*. Barranquilla: Universidad del Atlántico.
- Machado, A. (1998). *La cuestión agraria en Colombia a fines del milenio*. Bogotá: El Áncora Editores.
- Machado, A. (2004). Tenencia de tierras, problema agrario y conflicto. Disponible: www.piupg.upal.edu.co/catedra01/pdfs/
- Meisel, A. (1987). ¿Por qué se dispó el dinamismo industrial de Barranquilla. *Lecturas de Economía*, 23, 57-84.
- Meisel, A. (2000). Cartagena 1990-1950: a remolque de la economía nacional. En H. Calvo & A. Meisel, *Cartagena de Indias en el siglo XX*. Cartagena: Banco de la República, Universidad Jorge Tadeo Lozano.
- Méndez, R. (1997). *Geografía Económica. La lógica espacial del capitalismo global*. Madrid: Ariel.
- Ministerio de Comercio Industria y Turismo (2011). Histórico informe de turismo. Disponible: www.mineit.gov.co/publicaciones.php?d=32452
- Montañez, G. (1998). Universo y parroquialismo en la gestión metropolitana de la sabana de Bogotá. *Revista Misión Local*, (10), 20-38.
- Montoya, J. (1927). *Cartagena, su pasado, su presente, su porvenir*. Cartagena: J.V. Mogollón.
- Montoya, J. (1936). *Cartagena en 1936*. Cartagena: Editorial Mercurio.
- Nichols, Th. (1973). *Tres puertos de Colombia. Estudio sobre el desarrollo de Cartagena, Santa Marta y Barranquilla*. Bogotá: Banco Popular.
- Organización de las Naciones Unidas, ONU (1988). Estrategia Mundial de vivienda hasta el año 2000 (EMM). Resolución 43/181 de la Asamblea General. Disponible: www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/res/y3/181&lang=s
- Organización de las Naciones Unidas, ONU (1996). Segunda conferencia de las Naciones Unidas sobre asentamientos. Disponible: www.un.org/spanish/conferencia/habitat.htm

- Parisi, L. (Ed.) (1972). *Modo de producción y metropolización en América Latina*. Santiago de Chile: Instituto Latinoamericano de Investigaciones Sociales.
- Posada, E. (1987). *Una invitación a la historia de Barranquilla*. Barranquilla: CEREC.
- Reclus, E. (1990). *Viaje a la Sierra Nevada de Santa Marta*. Barcelona: Editorial Laertes.
- Redondo, M. (2004). *Cartagena de Indias: cinco siglos de evolución urbanística*. Bogotá: Universidad Jorge Tadeo Lozano.
- Ripoll, M. & Báez, J. (2001). *Desarrollo industrial y cultura empresarial en Cartagena 1920-2000: la Andian National Corporation y la refinería de Mamonal*. Bogotá: Universidad Jorge Tadeo Lozano.
- Rodríguez, O. (1981). *Efectos de la Gran Depresión sobre la industria colombiana*. Bogotá: Editorial La Oveja Negra.
- Samudio, A. (2000). El crecimiento urbano de Cartagena en el siglo XX. En H. Calvo & A. Meisel, *Cartagena de Indias en el siglo XX* (pp.139-174). Bogotá: Banco de la República, Universidad Jorge Tadeo Lozano.
- Sassen, S. (1991). *The Global City*. New York, London, Tokyo: Princeton University Press.
- Vergara, J. & Baena, F. (1946). *Barranquilla. Su pasado y su presente*. Barranquilla: Editorial Recio & Smith.
- World Bank (1991). *Urban policy and economic development. An agenda for the 1990s*. Washington: The International Bank for Reconstruction and Development.
- World Bank (1993). *Housing: enabling markets to work*. Washington: The International Bank for Reconstruction and Development.
- Superintendencia de Puertos y Transporte (2011). *Movimiento de carga en los puertos marítimos colombiano*. Bogotá: Ministerio de Transporte.
- Zambrano, M. (2000). *El desarrollo del empresariado en Barranquilla. 1880-1945*. Barranquilla: Fondo de Publicaciones Universidad del Atlántico.

Contexto de las Instituciones de Educación Superior en el Caribe

Florentino Rico Calvano¹

INTRODUCCIÓN

Dado que las Instituciones de Educación Superior (IES) se encuentran inmersas en la sociedad, en relación dinámica con esta, en un diálogo permanente y recíproco, implica que esta cumple una función social; en consecuencia la actividad universitaria no puede centrarse exclusivamente a la práctica académica, sino que la gestión socialmente responsable de la universidad se traduce en una suma de esfuerzos colectivos, que demanda gestión de organización, de la formación académica, de la producción del saber y de la participación, orientada al desarrollo humano sostenible*, en virtud de lo cual involucra diferentes actores sociales y matices económicos, sociales, éticos y filosóficos.

La universidad tiene que construir país, a la sociedad, concertando con las partes involucradas, las internas y las externas, bajo la idea de responsabilidad como compromiso, identificando y comprendiendo los efectos de sus accio-

1. Economista. Magister en Ciencias de la Educación. Doctorando en Ciencias de la Educación. Especialista en Administración de Empresas, Formulación y Evaluación de Proyectos, Política Fiscal y Tributaria. Investigador y Director del Grupo de Investigación Democracia y Modernización del Estado Colombiano. Categoría A, avalado Universidad Simón Bolívar. Línea de Investigación Economía y Educación. Docente de las universidades Simón Bolívar, Libre, y Tecnar de Cartagena. Consultor y asesor, Excomisionado CONACES-MEN. florentinorico03@hotmail.com

* Significa “desarrollo que satisface las necesidades actuales de las personas sin comprometer la capacidad de las futuras generaciones para satisfacer las suyas” (Comisión Brundtland). Extendiendo la meta del desarrollo humano a todas las personas que vivirán en el futuro, la “sostenibilidad” introduce exigencias de gestión racional de los recursos disponibles en el planeta, es decir, complementa y equilibra las perspectivas sociales y económicas con la perspectiva ambiental y ecológica. Desarrollo sostenible no significa meramente “cuidado del medioambiente”, sino “complejidad” en los modos de calcular los beneficios y costos de las acciones humanas, al incluir los intereses de las generaciones futuras y la problemática “ecológica”.

nes, la noción de impactos; compromiso para concertar y responder con las partes interesadas, el diálogo; compromiso para rendir cuenta de las decisiones, la transparencia de las acciones y dar respuestas a los problemas que se presentan en la sociedad, cumpliendo con lo declarado y pactado en su misión y visión, consciente de que a diferencia de las empresas, el estudiante no es un cliente que compra un producto, sino que constituye el producto final.

Las investigaciones realizadas señalan la factibilidad operativa y financiera de la institución, que garantizan la sostenibilidad financiera a corto, mediano y largo plazo, así como el dinamismo de la demanda de estudiantes, la participación relevante en la oferta educativa de la educación superior, las matrículas competitivas en la región y un proceso de vinculación y retención de estudiantes con cierto grado de diferenciación con la competencia.

Las IES en su proceso de planeación periódica y proyectos específicos mediante sus estrategias de planificación deben diseñar su presupuesto con fundamentos en las técnicas y variables que se deben tener en cuenta para su elaboración; de igual manera deben formular e identificar los proyectos según las necesidades que demanda el desarrollo de las actividades misionales y no misionales de las instituciones reflejadas en las funciones sustantivas de la educación superior que sean relevantes con el fin de impactar positivamente en el desarrollo, crecimiento y progreso del país y la región, ofreciendo programas de pregrado y posgrado a los empresarios, los ejecutivos, los consultores, los investigadores, los académicos, los estudiantes y las personas que demandan educación en sus diferentes modalidades, que permitan formular mejoras en la sociedad y las empresas públicas y privadas para optimizar los recursos económicos y humanos con liderazgo, calidad y visión emprendedora.

Las instituciones deben generar espacios en donde puedan coincidir y penetrarse talentos e intereses de estudiantes, investigadores, empresas y centros de investigación para hacer posible la consecución de proyectos específicos,

con el objeto de plantear soluciones alternativas que incidan positivamente en la sociedad y contribuyan al proceso de transformación.

El crecimiento de la oferta de programas académicos de pregrado y posgrado en el Caribe Total en los últimos años ha venido cobrando cada vez mayor intensidad, fenómeno que es parte de un conjunto de transformaciones que se dan en la educación superior y que van reconfigurando los sistemas de enseñanza de este nivel.

En Colombia la educación se ha tornado competitiva, lo cual demanda por parte del Ministerio de Educación Nacional la obligación de los registros calificados para poder operar y funcionar cualquier programa académico y luego la acreditación de alta calidad, que aunque no es obligatoria la competencia ofrece programas con acreditación, esto hace que hay que proceder a la acreditación para poder estar a la par de otras instituciones, también la acreditación institucional no es obligatoria, pero no tenerla priva a las instituciones de algunos privilegios que gozan las acreditadas, además es requisito para lograr la acreditación institucional tener programas acreditados con alta calidad, estos proyectos académicos para diseñarse demandan grandes recursos financieros para poder cumplir las condiciones mínimas y luego los factores que se deben cumplir para acreditación, para lograr estas metas se elabora el presupuesto institucional que debe contemplar todos estos aspectos.

Ahora, la globalización, la competitividad, la innovación, los constantes cambios económicos, políticos, sociales y tecnológicos de investigación inducen a las IES a ser dinámicas en sus procesos para poder aprovechar las oportunidades de crear nuevas opciones de estudio para la sociedad, tanto en pregrado como en posgrado.

Los posgrados se vuelven cada vez más relevantes en cuanto a la transformación de la Nación y de la sociedad misma; no se pueden mencionar de manera significativa en el país, ya que la oferta por parte de las universidades es escasa.

La importancia de formar nuevos profesionales en pregrado y posgrado con altos estándares de educación no solo radica en lograr el título, sino que a su vez las economías deben abrir los espacios necesarios para que estos recursos humanos de alto nivel educativo sean productivos. Los recursos humanos especializados en ciencia y tecnología son el pilar fundamental de las economías desarrolladas.

En el Caribe Total existe poca oferta por parte de las IES que brinden programas académicos de pregrado y posgrado de alto nivel. Pensando en eso las instituciones deben incluir en su plan de desarrollo una diversificación de estos programas. Como se trata de nuevos proyectos, se deben hacer los respectivos estudios para analizar su demanda, oferta educativa, matrículas y comercialización, es decir, investigar si tendrá aceptación en el mercado educativo del Caribe, su implementación. Se debe responder sobre cuáles son las preferencias de los estudiantes, los profesionales, las empresas, los egresados, los empresarios, los directivos y los docentes para estos programas de pregrado y posgrado en el Caribe Total.

El contexto económico-financiero, el mercado y los indicadores económicos

El Gobierno reconoce que Colombia es uno de los países con mayor desigualdad del mundo, con siete millones de pobres, 16,4 % de la población por debajo de la línea de pobreza extrema, con 44 millones de habitantes* 45,5 % de los colombianos son pobres.

Según el presidente Juan Manuel Santos, Colombia se ubica en el cuarto puesto mundial de los países más desiguales. Anota Santos, “Si queremos ser competitivos en términos de recursos humanos debemos buscar con obstinación que el crecimiento beneficie a todos los colombianos, y en particular a los más pobres. Solo disminuyendo la desigualdad, acortando esa gran brecha social,

* Según lo manifestado por Samuel Azout, director de la Oficina de Acción Social de la Presidencia de la República.

podremos lograr que el desarrollo sea incluyente”, afirmó. “¿De qué sirve a una empresa cubrirse de utilidades si la sociedad en la que opera está llena de carencias y desigualdades? Las empresas más competitivas serán aquellas que reconozcan que son las necesidades sociales las que definirán los mercados”, añadió.*

Estamos convencidos de que hay evidencias que muestran que en Colombia la desigualdad social es amplia, la pobreza es alta y el nivel de escolaridad es bajo comparado con los países del primer mundo. La atención la debemos centrar –no en implementar políticas, estrategias, programas, que resulten postizos de medidas que están siendo ejecutadas en países desarrollados– en ser conscientes de nuestra situación particular que requiere ser analizada en contexto. De manera racional y razonable debemos tratar, junto con los gobernantes públicos, los empresarios y los integrantes de la sociedad civil, de iniciar procesos planeados de organización y desarrollo para cambiar el empoderamiento sinónimo de pobreza, por el empoderamiento sinónimo de desarrollo humano integral.

Las IES del Caribe Total, al proyectar sus planes de desarrollo deben tener como insumo datos como el nivel educativo de la fuerza laboral que es muy bajo. Esta situación se debe a los bajos índices en cobertura y escolaridad de 20 y 30 años atrás. Santiago Montenegro, director de la entidad, señaló que en Colombia solo el 40 % de la población ha completado la educación primaria y un 20 % no ha tenido ningún tipo de formación. Al hablar en la tercera tertulia sobre crecimiento económico, Montenegro Trujillo señaló que las personas con un nivel de educación más alto tienen mayores posibilidades de obtener ingresos elevados. La evidencia internacional ha demostrado que entre más instruida sea la población de un país, mayor es su potencial de crecimiento económico. La fuerza laboral de nuestro país cuenta con niveles de educación

* Santos pide colaboración a empresarios para reducir la pobreza en Colombia. *Agence France-Press*, actualizado: 18/02/2011. En: http://noticias.latam.msn.com/co/colombia/articulo_afp.aspx?cp-documentid=27725647. Tomado el día 14 de junio de 2011.

bajos, lo que implica una productividad que no es alta y salarios que son más bajos de lo que deberían ser si fuera más educada, puntualizó.

Se requiere y se hace prioritario, generar y partir de unas metacompetencias que posibiliten, más que resultados, impactos transformadores en las comunidades al lograr avanzar en el empoderamiento.

El menosprecio y la actividad del emprendedor puede explicar, en parte, el hecho paradójico que ha acontecido en muchos de los países en vías de desarrollo, en los cuales subsisten lamentables y extensas franjas de pobreza, hecho que se presenta cuando las mayores y más promisorias tasas de crecimiento económico conllevan una profundización de este fenómeno, el cual, por otra parte, no encuentra una solución extensa y sostenible en razón de una actividad asistencial del Estado, como lo demuestra la amplia experiencia de lo que ha acontecido y de lo que lamentablemente continúa ocurriendo en varios de los países de América Latina (<http://revistaperspectiva.com>).

El divorcio, producto de la fragmentación de la economía y la política en las regiones y el territorio, ha hecho posible que el sector empresarial desarrolle sus prácticas empresariales muy distante de las universidades e instituciones de educación, al tiempo que actúe ajeno a toda responsabilidad social empresarial tratando de corresponder con el desarrollo social y el bienestar de la población donde realiza sus actividades productivas. Eso ha hecho que las empresas y las universidades tomen su propio destino olvidándose del compromiso social que les atañe. Se produce un saber que aunque lógico e importante y cargado de criterio de verdad, no responde a las necesidades imperantes en el territorio y las regiones, es decir, un saber descontextualizado anclado en su lógica, por lo que “No se trata de definir carencias *a priori* a partir de estándares prefijados, sino de lograr un consenso acerca de la existencia de ‘problemas’ que hay que resolver” (Vallejo Mejía, 2009, p.48). Por otra parte las empresas no apoyan procesos de investigación que posibiliten el auge y desarrollo de nuevas iniciativas empresariales que aumenten la productividad y de esa manera el bienestar humano sostenible se haga una realidad.

En el Plan de Desarrollo Departamento del Atlántico 2012-2015 (2013) se contempla que en el sector educativo se diseñarán políticas sociales enmarcadas en el Modelo de Urbanismo Social, que fortalezca una sociedad equitativa, evolutiva y con cohesión social, que responda a las problemáticas específicas de la población menos favorecida, a partir de la inclusión y participación ciudadana. Lo educativo constituye la principal prioridad de esa administración. En esa medida, en lo educativo radica buena parte de las fortalezas que puedan adquirir los habitantes del Departamento hacia el futuro, razón por la cual se constituirá en una de las más altas prioridades. Así mismo, la atención recaerá en la construcción de un sistema educativo articulado desde el nivel preescolar al superior, con políticas claras en materia de calidad y cobertura. Pero además, la buena educación propende por la formación por competencias según las necesidades del medio, como también para construir convivencia y escenarios de paz, y facilitar la comprensión de los principios democráticos y de participación. La cobertura bruta en la media es la más baja (76,0 %), siendo los municipios de Candelaria y Santa Lucía los que presentan incidencias menores de cobertura en la subregión, en este nivel de educación, 43,7 % y 45,3 % respectivamente.

En cuanto a la educación superior o tecnológica, existe una nula oferta en los municipios. Su pobreza y lejanía de los centros urbanos donde se ubican las instituciones superiores y tecnológicas, les impide a los jóvenes de esta subregión el acceso a este nivel educativo; por consiguiente, el atraso y subdesarrollo de estos habitantes ha sido generacional, lo que se ha constituido en trampas de pobreza. La tasa de analfabetismo en el departamento del Atlántico fue del 8 % (DANE-Censo, 2012).

El Atlántico será un departamento productivo en la medida en que genere condiciones para ser competitivo, tales como infraestructura de apoyo al sector productivo, infraestructura tecnológica que permita la conectividad para fomentar el desarrollo agroindustrial, pecuario, piscícola y turístico, y se fomente la ciencia, la tecnología y la innovación.

Programa Atlántico más educado para la competitividad, la productividad y el emprendimiento

Este programa, básico para el fortalecimiento de las competencias para la competitividad del Departamento, se ha propuesto como objetivos: “Formar y empoderar a la comunidad educativa para el uso y aplicación de los nuevos medios y tecnologías, y el desarrollo de proyectos de investigación para la innovación y el emprendimiento; promover la educación para el trabajo y el desarrollo humano, integrando la educación media con la educación superior e incrementar el número de computadores por estudiante en los municipios no certificados y promover el uso de las TIC.

Educación para la competitividad

El programa se propone mejorar las competencias de los profesionales para un trabajo con efectividad e iniciativas que hagan posible la generación de ingreso por cuenta propia; también apunta a contribuir a la formación de ciudadanos capaces de comunicarse para insertar al país en los procesos de comunicación universal y en la economía global, y fomentar el uso y apropiación de medios y nuevas tecnologías.

Las 20 competencias evaluadas según los criterios del Ministerio de Educación Nacional
1. Capacidad para trabajar en forma independiente
2. Formación en valores y principios éticos
3. Disposición para aprender y mantenerse actualizado
4. Capacidad para adaptarse a los cambios
5. Habilidad para improvisar
6. Capacidad para trabajar bajo presión
7. Capacidad para planificar y utilizar el tiempo de manera efectiva (de tal forma que se obtengan los objetivos planteados)
8. Capacidad para hablar y escribir un idioma extranjero
9. Capacidad para asumir responsabilidades y tomar decisiones (establecer metas, identificar limitaciones y riesgos, y generar, evaluar y escoger las mejores alternativas)
10. Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas
11. Capacidad para manejar información procedente de áreas y fuentes diversas
12. Capacidad creativa e innovadora
13. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis

14. Capacidad para presentar y sustentar en público informes e ideas
15. Capacidad para comunicar por escrito
16. Capacidad para comunicarse oralmente de tal forma que los demás entiendan
17. Capacidad para trabajar en equipo para alcanzar una meta común
18. Capacidad para formular y gestionar proyectos
19. Capacidad para utilizar herramientas informáticas básicas (procesador de palabras, hojas de cálculo)
20. Capacidad para utilizar herramientas informáticas especializadas (paquetes estadísticos, programas)

Planes de desarrollo del Caribe Total

Barranquilla Competitiva. En este eje se reúnen estrategias, programas y proyectos que mejoran la seguridad y convivencia ciudadana, la infraestructura de comunicación física y virtual, los equipamientos y la optimización en los procesos y trámites necesarios para la creación, formalización, consolidación y desarrollo de las actividades empresariales, para lograr la oferta de una fuerza laboral competente que responda a los requerimientos de la ciudad y la región.

Barranquilla Ordenada. En este eje se plantean estrategias, programas y proyectos orientados para convertir a Barranquilla en una ciudad sostenible, amable, ordenada y urbanizada, adaptada al cambio climático, implementando instrumentos de gestión del riesgo, recuperando el espacio público, renovando el Centro Histórico, y ofreciendo condiciones favorables de movilidad, para garantizar una mejor calidad de vida de sus ciudadanos.

El Eje Barranquilla Competitiva busca generar, como ciudad, las condiciones propicias para atraer mayor inversión privada y lograr que el sector empresarial se desarrolle de manera eficiente, que genere a su vez las oportunidades de prosperidad económica y bienestar social que deseamos para todos. Estas condiciones se logran con acciones dirigidas al incremento de la seguridad ciudadana, la promoción del desarrollo económico, la conectividad, la ciencia y la tecnología, y la cultura.

La meta es convertirla en la capital comercial del Caribe colombiano y epi-

centro de los Tratados de Libre de Comercio, mediante la implementación de las siguientes estrategias:

Barranquilla Segura, ciudad de clústeres, emprendedora, formal, atractiva, preparada, conectada y Barranquilla, capital cultural del Caribe.

Estrategia Barranquilla atractiva y preparada. Promover a Barranquilla y sus potencialidades con el fin de lograr un mejor posicionamiento a nivel local, regional, nacional e internacional. Desarrollar las estrategias necesarias para convertir a Barranquilla en la capital estratégica del Caribe y de los Tratados de Libre Comercio.

Promover a Barranquilla como destino para desarrollar negocios.

Programa Promoción proactiva-Marketing territorial, especializada en atraer inversiones.

Proyecto Promoción de inversiones, para implementar estrategias de promoción de inversiones; simplificación de trámites. Impulsar la reducción de trámites asociados a las actividades que nos hacen competitivos.

Proyecto Bicentenario, el puente de Barranquilla con el mundo: Hacer de la ciudad, una que sea competitiva, proactiva y atractiva al ser la sede de encuentros nacionales e internacionales. La conmemoración del Bicentenario se convertirá en la ocasión propicia para iniciar y/o fortalecer las relaciones con otros gobiernos, ciudades, empresas o entidades.

Perspectivas de la economía

Prospectivas

- Consolidar un modelo político profundamente democrático, sustentado en los principios de libertad, tolerancia y fraternidad.
- Afianzar un modelo socioeconómico sin exclusiones, basado en la igualdad de oportunidades y con un estado garante de la equidad social.

Anota Cuéllar (2013) que existen fortalezas que merece la pena destacar. Una de ellas es que Colombia obtuvo en 2012 un superávit fiscal*, situación que se ha presentado tan solo cinco veces en los últimos 60 años. Con el logro de ese equilibrio, el país alcanzó el grado de inversión en los mercados externos e, incluso, obtuvo mejoras por encima de ese nivel, lo que no solo ha significado un mayor acceso al financiamiento externo, sino también la reducción de las erogaciones fiscales, correspondientes a costos financieros, en razón de la caída significativa de las tasas externas de interés.

La banca es el sector económico que, por su solidez, crecimiento, financiación, formalidad y responsabilidad social, más contribuye al desarrollo nacional. El sistema financiero colombiano en su proceso de modernización demanda de profesionales con formación de doctorado, maestría y especializaciones en los altos cargos. Según Uribe (2013), el uso de instrumentos prudenciales para limitar riesgos sistémicos (BIS, FMI, FSB), incluye medidas para: Incrementar la resistencia de los sistemas financieros; moderar riesgos financieros provenientes del crédito, precios de activos, flujos de capital y descalces de moneda, choques de liquidez, ya que los instrumentos macroprudenciales son solo un subconjunto de los instrumentos usados, donde los mercados financieros fallan por la existencia de externalidades. Se aducen razones como que los sistemas financieros son procíclicos y tienden a seguir conductas de “rebaño”, lo cual amplifica los choques; además, la existencia de mecanismos de retroalimentación los lleva a sobreexponerse, por ejemplo, los créditos y precios de activos de apalancamiento excesivo. Se hacen imperiosas las políticas macroeconómicas y macroprudenciales en los riesgos financieros sistémicos originados en las externalidades descritas que pueden no ser adecuadamente controlados con las acciones propias de los tres pilares macroeconómicos: política monetaria, fiscal y microprudencial, dentro del marco institucional colombiano que tiende a minimizar riesgos de confusión de objetivos, cuyas responsabilidades están claramente definidas en la Constitución y la ley, según

* Entendido como la diferencia entre los activos corrientes de la Nación y los pasivos corrientes o reservas de caja, obligaciones legalizadas pendientes de pago o giros correspondientes.

la cual el Banco de la República maneja la política monetaria, cambiaria, los sistemas de pago de alto valor y prestamista de última instancia; el Ministerio de Hacienda, la regulación financiera que incluye la solvencia y el mercado de capitales; la Superfinanciera: supervisión y regulación (liquidez y riesgos) y el FOGAFIN: seguro de depósito, resolución.

La adopción de políticas macroprudenciales contracíclicas en momentos de auge de gasto y de crédito puede afectar intereses políticos y sectoriales, incidiendo sobre la coordinación interinstitucional efectiva. Para evitar potenciales conflictos o combinaciones ineficientes de política micro y macroprudenciales es fundamental la existencia de un ente supervisor independiente.

Por supuesto, a mediano y largo plazo conviene al país un sistema financiero más sofisticado y profundo; esto es, un sistema financiero con mayor desarrollo de los intermediarios financieros bancarios y no bancarios.

Hoy el panorama ha cambiado con la caída del precio del petróleo, el impacto negativo de la reforma tributaria en la inversión con efectos en el crecimiento económico que no llegará al 3,5 % de acuerdo al comportamiento de la economía en el 2015; la inflación creció en el 88 % entre el 2013 y el 2014 al pasar del 1,94 % al 3,6 %, con una devaluación del 24 % y la tasa de desempleo del 8,7 % en el 2014.

Perspectivas de Colombia para el 2015

Para el 2015, el Gobierno corrigió su meta de crecimiento a la baja del 3,4 % al 2,4 %, justificado por la caída del precio del petróleo. Hay pesimismo en los analistas económicos sobre el impacto negativo de la reforma tributaria en las inversiones; de acuerdo al comportamiento de las variables económicas en ese año se espera menor inversión privada (recortes en las exploraciones de hidrocarburos y ajustes en las inversiones en Ecopetrol), menores exportaciones por el alto impacto del precio del petróleo, pero mayores ingresos para diferentes exportaciones, menor crecimiento económico y devaluación del peso en un 30 %.

La situación en el 2015 para Colombia es compleja por la subida del dólar por encima de los \$ 2.900,00, se percibe un crecimiento económico mundial débil. Además, la situación de los países vecinos no favorable, llevará al retiro de muchas empresas del mercado colombiano que dependen de las compras de estos países; la caída del precio del petróleo a niveles por debajo de los 50,0 dólares el barril; la lentitud del proceso de paz, y la presencia de un año electoral que afecta el proceso administrativo nacional.

La economía mundial y el crecimiento de América Latina

Según el FMI, el PIB mundial del 2014 creció 3,8 %. Para el 2015, se estima un crecimiento del 3,5 %, resultado de la recuperación de los Estados Unidos 3,6 % (2015), versus 2,4 % (2014), mientras Japón: 0,6 % versus 0,10 % y la Zona Euro: 1,2 % versus 0,8 %. A esto se agrega en la economía mundial la acción del Banco Central Europeo de buscar mediante la compra de bonos darle liquidez e impulsar la demanda y el crecimiento. El nuevo gobierno griego genera inquietudes sobre el cumplimiento de los compromisos adquiridos para su ajuste fiscal, lo cual afectará tanto a la región europea como a la situación financiera internacional.

El proceso de recuperación de Centroamérica es favorable y se consolida paulatinamente. Todas las economías centroamericanas se encuentran en esta senda, aunque ciertamente existen diferencias en las dinámicas de crecimiento. Por un lado el crecimiento sigue jalonado por Panamá. El resto de economías, encabezadas por Costa Rica, El Salvador y Guatemala, también continúa mejorando, por una conjugación de factores que incluyen la recuperación de las exportaciones, sobre todo hacia Estados Unidos y el aumento en las remesas de emigrados, que tienen un fuerte vínculo con el consumo interno en las economías centroamericanas. Sin embargo, se prevé que la tasa de variación crecimiento centroamericano podría reflejar un menor dinamismo para el segundo semestre, aunque con tasas positivas. Una recesión de la economía estadounidense tendría un efecto negativo sobre los sectores transables de estas economías. Así mismo, la desaceleración económica estadounidense puede mermar el ritmo de remesas de emigrados, que ha vuelto a repuntar en los úl-

timos meses y tiene una incidencia directa sobre el consumo privado. Las economías centroamericanas deberían crecer en promedio 4,3 % en 2014 y 3,9 % en 2015. Este escenario dependerá de la evolución económica de Estados Unidos en los próximos trimestres (Banco de Colombia, Dirección de Investigaciones Económicas y Estrategias, Banco de Colombia, 2015).

Tabla 1. Variables macroeconómicas y proyecciones (2011-2017)

Concepto	2000	2011	2017
PIB (US\$ de millones)	94.075	333.155	538.791
Población total		46.039.144	55.385.661
PIB <i>per cápita</i> (US\$)	2.385	7.235	3.811
Comercio exterior			
Exportaciones	13.158	56.954	120.635
Industriales	7.034	23.276	34.201
Importaciones	11.539	54.675	130.066
Inflación (IPC variación anual)	8,8 %	3,7 %	2,70 %
Índice de captación promedio	12,1 %	4,8 %	4,0 %
Inversión (millones de pesos) precios constantes		14.826.469	44.836.611
Inversión como % del PIB	14,5	27,1	17,1
Deuda % del PIB			
Deuda Externa total % del PIB	36,3	22,8	20,6
Deuda SPNF (neta de activo financiero)	31,6	24,3	27,5
Precio del Dólar (\$) promedio anual)		1.827	1.630
Tasa de desempleo promedio anual	16,7 %	10,8 %	8,75 %
Indicadores sociales			
Afiliados salud	22.756	41.231	
Tasa de pobreza	55 %	34,1 %	25,0 %
Índice de GINI	0,57	0,548	0,45

Fuente: Banco de Colombia, Dirección de Investigaciones Económicas y Estrategias, 2012
Cuadro elaborado por los investigadores del Grupo GIDMEC

El organismo también recortó su proyección para Colombia, la cual se situó en 4 % desde el 4,5 % que había augurado en abril pasado.

Los países de América Latina y el Caribe crecerán en su conjunto un 4 % en 2015, una tasa similar a la registrada el año 2014, según un nuevo informe de

la Cepal dado a conocer en Santiago de Chile. De igual manera cita una alta dependencia de las exportaciones hacia Europa y China y un creciente aumento en el déficit en la cuenta corriente, que llegaría al 2 % del Producto Interno Bruto (PIB) en 2016, el mayor desde 2001.

A ello se unen serias restricciones fiscales en el Caribe, América Central y México, y la vulnerabilidad en América del Sur derivada de su dependencia de los recursos naturales.

Asimismo, el crecimiento económico sigue siendo muy dependiente del consumo, que este año está mostrando un repunte menor que en 2015, mientras que el aporte de la inversión al PIB será modesto.

A esto hay que añadir que las exportaciones netas tendrán una contribución negativa debido a que las importaciones han aumentado más que las ventas al exterior, las cuales enfrentan el probable término del período de auge en los precios de los productos básicos.

El desempeño económico moderado de la región está vinculado con un crecimiento estimado de la economía mundial de 2,3 %, similar al de 2015.

Debido a que la recesión en la zona del euro continúa durante 2016, se espera que los países en desarrollo sigan siendo los motores del crecimiento económico global, aunque se contempla que las políticas adoptadas por Estados Unidos y Japón contribuyan a que estas economías repunten y también favorezcan un mayor crecimiento económico a nivel mundial durante el próximo año.

El desempleo cayó modestamente, de 6,9 % a 6,7 % durante el 2015, mientras que la inflación regional acumulada en 12 meses a mayo de 2015 se situó en 6,0 %, comparada con 5,5 % a diciembre de 2014, y con 5,8 % en 12 meses a mayo de 2014.

La Cepal constata que a pesar de que hubo transformaciones económicas profundas en América Latina y el Caribe en este período, persisten elevados grados de desigualdad y pobreza en varios países.

Al 2012, la tasa bruta de cobertura de la educación en Colombia es del orden del 42,4 %, teniendo en cuenta la población entre 17 a 21 años, donde las matrículas de pregrado fueron 1.841.282 y la población para el 2012 alcanza a 4.342.603. La tasa de cobertura en educación en América Latina promedio en el 2010 es del orden del 37,2 %; Colombia está muy próxima al promedio con el 37,1 %. La mayor tasa de cobertura educativa según la UNESCO se presentó en Cuba con el 115 %, y en Puerto Rico con el 80,9 % (ver Tabla 2).

Tabla 2. Tasa bruta de cobertura en la educación (2006-2012)

Año	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Matrícula en pregrado	1.219.954	1.306.520	1.424.631	1.493.525	1.587.928	1.762.480	1.841.282
Población 17-21 años	4.064.849	4.124.212	4.180.964	4.236.086	4.285.741	4.319.415	4.342.603
Tasa de cobertura	30,0 %	31,7 %	34,1 %	35,3 %	37,1 %	40,8 %	42,4 %

Fuente: MEN-SNIES, DANE

Según el SPADIES-MEN, se aprecia que la tasa de deserción estudiantil para el 2012 alcanza el 11,1 % (ver Tabla 3).

Tabla 3. Deserción estudiantil en Colombia (2004-2012)

Tasa de deserción	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Anual	15,2%	13,4%	12,9%	10,7%	12,1%	12,4%	12,9%	11,8%	11,1%

Fuente: SPADIES-MEN

El conocimiento de la situación sobre el entorno regional y nacional en materia de demanda y oferta permite augurar el éxito de los proyectos académicos, partiendo del esfuerzo local y regional para asumir el reto de mejorar la calidad de la educación en el Caribe Total, si se tiene en cuenta que en la visión al 2019 se plantea como reto para el país, que el 30 % de los docentes tenga formación a nivel doctoral y que el 50 % de los profesores universitarios se

desempeñen como investigadores consolidando los centros de investigación en el país.

El departamento del Atlántico ocupa el segundo puesto a nivel nacional en cobertura de educación superior con una tasa de 32,91 %, superior a la media nacional (27,82 %); ocupa el décimo lugar en número de docentes con doctorado y el octavo en grupos de investigación. Atlántico está en el cuarto lugar de población estudiantil, después de Bogotá, Antioquia y Valle. En el año 2012, la oferta educativa en este departamento estuvo a cargo de 17 instituciones de educación superior con 185 especializaciones, 82 maestrías y 14 doctorados para 281 programas de posgrados con especialización, maestrías y doctorados. Existe una población universitaria potencial para adelantar los programas de posgrados especialmente en maestrías y doctorados.

Análisis de la demanda educativa en el Caribe

La demanda educativa está afectada por diversas variables: registro calificado y la alta calidad de los programas académicos, la imagen de la institución que oferta los programas, el valor de las matrículas, la calidad del servicio, los ingresos de los usuarios, los medios educativos, la infraestructura, las investigaciones, las publicaciones, las revistas, las cuales desde el punto de vista del entorno económico afectan notablemente la oferta y/o demanda del servicio.

Factores de los que depende la demanda

La tasa de deserción (2004-2012) muestra diferencias entre los programas académicos: los agrupados en el área de Ciencias de la Salud reportan los porcentajes más bajos, con 35,3 %, seguida de las áreas de Agronomía, Veterinaria y afines (37,5 %) y de Matemáticas y Ciencias Naturales (39,2 %). Las áreas que registran los índices más altos de deserción son Ingeniería, Arquitectura y Urbanismo (49,9 %), seguida de Economía, Administración y Contaduría (47,1 %). Otras áreas, como Ciencias de la Educación (41,4 %), Ciencias Sociales, Derecho y Ciencias Políticas (40,9 %) y Bellas Artes reportan tasas

de deserción intermedias (40,4 %). De lo anterior se puede inferir que programas con procesos de selección rigurosos y altos promedios en las pruebas del ICFES, presentan bajas tasas de deserción.

Demanda educativa en el nivel superior según área de formación estudiantes graduados región Caribe (2001-2011)

El Caribe Total, según el área de formación académica, muestra a la Ingeniería, Arquitectura, Urbanismo y afines con el 21,34 %, la Economía, Administración, Contaduría y afines con el 30,43 %, las Ciencias de la Salud con el 15,59 % y las Ciencias Sociales y Humanas con el 15,62 %, las Ciencias de Educación participa con el 11,46 %, la menor participación es la de Agronomía, Veterinaria y afines con el 0,99 %. El total estudiantes según esta área de formación académica alcanzó el 228.296 (ver Tabla 4).

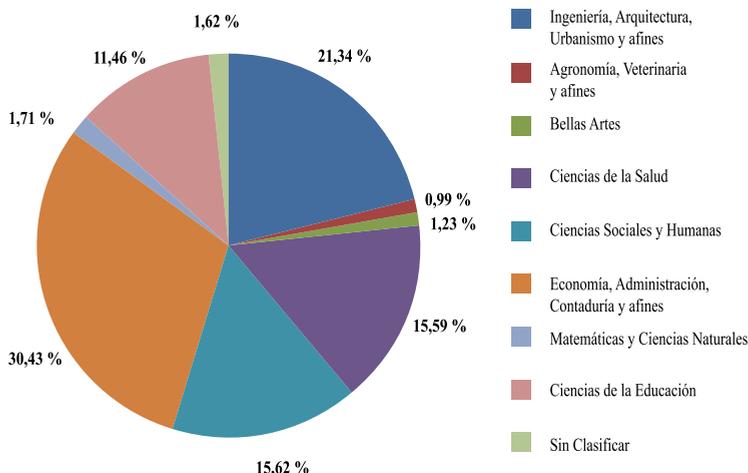
Demanda educativa en el nivel superior de estudiantes graduados por nivel de formación universitaria, especialización, maestría y doctorado en la región Caribe (2001-2011)

En la región Caribe el total de los graduados por nivel de formación universitaria, especialización, maestría y doctorado, en el periodo 2001-2011, alcanza a 186.923: el 86,45 % corresponde al nivel universitario, a las especializaciones el 13 %, mientras que las maestrías solo alcanzan el 0,54 %. Los graduados en doctorados en este periodo fueron 6. Podemos destacar, que el mayor número de graduados de maestrías se han dado entre el 2007 al 2010 en esta región y los primeros estudiantes graduados en doctorados, se presentaron a partir del año 2009, con 2 graduados correspondientes a los departamentos de Cesar y La Guajira, en el 2010, se graduaron 3, correspondientes 2 al departamento de Bolívar y 1 al del Cesar (ver Tabla 5).

Tabla 4. Demanda educativa en el nivel superior según área de formación estudiantiles graduados en la región Caribe (2001-2011)

AREA FORMACIÓN ACADÉMICA	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	TOTAL	%
Ingeniería, Arquitectura, Urbanismo y afines	3.236	3.526	3.581	4.383	3.933	3.728	4.989	5.063	4.986	4.684	6.608	48.717	21,34 %
Agronomía, Veterinaria y afines	140	112	147	162	128	145	130	188	293	233	593	2.271	0,99 %
Bellas Artes	205	144	127	116	165	181	387	330	485	291	387	2.818	1,23 %
Ciencias de la Salud	2.352	2.564	3.147	3.737	2.900	3.032	3.527	3.733	3.629	3.209	3.768	35.598	15,59 %
Ciencias Sociales y Humanas	2.016	2.628	2.467	3.094	2.958	2.366	3.816	3.926	4.285	3.964	4.139	35.659	15,62 %
Economía, Administración, Contaduría y afines	5.339	5.065	5.647	7.254	5.260	4.194	6.085	6.798	6.994	8.150	8.682	69.468	30,43 %
Matemáticas y Ciencias Naturales	109	99	146	229	312	355	463	519	555	591	530	3.908	1,71 %
Ciencias de la Educación	4.782	2.463	2.921	1.457	1.547	940	1.885	1.843	2.461	3.300	2.569	26.168	11,46 %
Sin clasificar											3689	3.689	1,62 %
Total	18.179	16.601	18.183	20.432	17.203	14.941	21.282	22.400	23.688	24.422	30.965	228.296	100,00 %

Fuente: Elaborada por los investigadores del Grupo de Investigación GIDMEC-USB. Información SNIIES-Junio 2013

Gráfico 1. Graduados por área región Caribe 2001-2011**Tabla 5. Demanda educativa nivel superior de estudiantes graduados por nivel de formación universitaria, especialización, maestría y doctorado en la región Caribe (2001- 2011)**

Nivel de formación	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	TOTAL	%
Universitaria	12.860	11.995	14.170	15.402	14.023	12.125	14.715	16.631	17.342	17.458	14.874	161.595	86,45%
Especialización	2.385	1.627	1.388	1.690	1.149	1.165	2.913	2.368	3.172	3.856	2.595	24.308	13,00%
Maestría	2	34	2	8	6	39	159	224	215	264	61	1.014	0,54%
Doctorado	0	0	0	0	0	0	0	0	2	3	1	6	0,00%
Total	15.247	13.656	15.560	17.100	15.178	13.329	17.787	19.223	20.731	21.581	17.531	186.923	100,00%

Fuente: Elaborada por los investigadores del Grupo de Investigación GIDMEC-USB. Información SNIES-junio 2013

Variación demanda educativa en el nivel superior de estudiantes graduados por nivel de formación universitaria, especialización, maestría y doctorado en el Caribe Total (2001-2011)

El crecimiento promedio de la demanda educativa de la educación superior de estudiantes graduados de nivel de formación universitaria, especialización, maestría y doctorado en el Caribe Total, en el periodo 2001-2011, muestra que las especializaciones crecen en un 13,15 %, mientras que el nivel universitario en el 3,69 %; las maestrías en este periodo crecieron en el 269,82 %, mientras que los doctorados presentan una disminución promedio de 1,66 % (ver Tabla 6).

Tabla 6. Variación Demanda educativa en el nivel superior de estudiantes graduados por nivel de formación universitaria, especialización, maestría y doctorado en la región Caribe (2001-2011)

Nivel de formación	2001-2002	2002 / 2003	2003/ 2004	2004/ 2005	2005/ 2006	2006/ 2007	2007/ 2008	2008/ 2009	2009/ 2010	2010/ 2011	Crecimiento promedio
Universitaria	-6,73%	18,13%	8,69%	-8,95%	-13,53%	21,36%	13,02%	4,28%	0,67%	(14,80%)	3,69%
Especialización	-31,78%	-14,69%	21,76%	-32,01%	1,39%	150,04%	-18,71%	33,95%	21,56%	(32,70%)	13,15%
Maestría	1600,00%	-94,12%	300,00%	-25,00%	550,00%	307,69%	40,88%	-4,02%	22,79%	(76,89%)	269,82%
Doctorado	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	50,00%	66,67%	-1,66%

Fuente: Elaborada por los investigadores del Grupo de Investigación GIDMEC-USB. Información SNIES-junio 2013

Tabla 7. Docentes por nivel de formación* (2007-2011)

Nivel de Formación	2007	2008	2009	2010	2011*
Pregrado	22.262	27.628	28.919	34.026	43.273
Especialización	27.533	33.313	31.943	37.496	39.079
Magíster	22.027	25.443	24.837	27.048	26.346
Doctorados	5.292	5.912	6.187	6.595	6.712
Total	77.114	92.296	91.886	105.165	115.410

Fuente: MEN-SNIES

Dato preliminar con corte a marzo 17 de 2012

Demanda de la educación superior en Colombia

En el periodo 2001-2011 se han graduado con maestrías en el Caribe Total 1.014 magísteres, donde el departamento del Atlántico aporta el 79,48 %, seguido del departamento de Bolívar con el 11,63 %, mientras que los demás departamentos del Caribe Total, Córdoba, Sucre, Magdalena, Cesar, San Andrés y Providencia, y La Guajira aportan el 8,89 %. Se aprecia un potencial de magísteres en la región Caribe que podrían acceder a los doctorados que se ofrezcan en esta región. Por otra parte, el Caribe Total en relación al total nacional solo aporta el 2,64 % de los magísteres de Colombia.

Evolución de la demanda de educación superior por departamentos en el Caribe Total

En el 2011 el departamento del Atlántico representaba el 34,61 % de la oferta regional, Bolívar el 20,06 %, Córdoba el 13,0 %, Magdalena el 11,4 %, Cesar el 9,15 %, Sucre el 6,68 %, La Guajira el 5,31 % y San Andrés y Providencia el 0,51 %.

En el estudio resultó interesante conocer la distribución de los graduados según el departamento donde se imparten los diferentes programas académicos, teniendo en cuenta que algunas instituciones de educación superior ofrecen programas solo en su sede. Sin embargo, muchas otras amplían su oferta educativa a departamentos diferentes al de su sede principal con programas de extensión y convenios.

Demanda educativa en el nivel superior de estudiantes matriculados por nivel de formación universitaria, especialización, maestría y doctorado en Colombia (2000-2012)

La demanda de estudiantes matriculados en los niveles de formación universitaria, especialización, maestría y doctorado en Colombia al 2012 arroja un total de 2.256.189, donde el nivel universitario alcanza el 91,91 %, las especializaciones el 5,6 %, las maestrías el 2,28 % y los doctorados el 0,20 %.

El crecimiento de los matriculados en doctorados en Colombia desde el 2000 al 2012 alcanza el 45,78 %, para un crecimiento anual del 3,52 % y el correspondiente a maestrías, el 368,92 %, para un crecimiento anual del 28,37 %. Los mayores crecimientos de matriculados de los doctorados en Colombia se presentaron en los años 2002-2003 y en las maestrías entre el 2008 y 2011 con crecimiento por encima de 10.000 matriculados por año y disminuyen en el 2012. Los doctorados en Colombia bajan entre el 2011 y el 2012 en un 19,20 % (ver Tabla 8).

Tabla 8. Demanda educativa en el nivel superior de estudiantes matriculados por nivel de formación universitaria, especialización, maestría y doctorado en Colombia (2000-2012)

Nivel de formación	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Universitaria	1.441.361	1.475.054	1.497.668	1.562.135	1.605.753	1.688.227	1.755.367	1.823.601	1.915.305	2.046.942	2.142.609	2.283.252	2.073.687
Especialización	94.739	103.068	104.979	88.876	79.815	93.324	94.656	85.886	88.145	120.529	153.080	158.030	126.404
Maestría	10.977	12.097	13.508	18.339	20.552	23.555	26.734	29.772	33.573	40.131	50.670	60.660	51.474
Doctorado	563	646	671	1.251	1.507	2.119	2.516	2.916	3.178	3.755	4.944	5.723	4.624
Total	1.547.640	1.590.865	1.616.826	1.670.601	1.707.627	1.807.225	1.879.273	1.942.175	2.040.201	2.211.357	2.351.303	2.507.665	2.256.189

Fuente: Elaborada por los investigadores del Grupo de Investigación GIDMEC-USB. Información SNIES-junio 2013

Grado de participación y relación de graduados y matriculados (2000-2012) del nivel de educación superior de estudiantes inscritos, matriculados y graduados por nivel de formación universitaria, especialización, maestría y doctorado en Colombia

Se concluye que por cada 100 matriculados en doctorados solo alcanzan a graduarse 4 (3,72 %), frente a una relación de graduados promedio/matriculados en maestría del 10,62 %; la relación entre los graduados en doctorados y maestrías en relación con los matriculados en Colombia (2000-2012) es el 35,02 % $(3,72 \%/10,62 \%) \times 100$. Es decir, los doctores son el 35,02 % de los magísteres (ver Tabla 9).

Tabla 9. Grado de participación y relación de graduados y matriculados (2000-2012) del nivel de educación superior de estudiantes inscritos, matriculados y graduados por nivel de formación universitaria, especialización, maestría y doctorado en Colombia

Nivel de formación	Inscritos	%	Matriculados	%	Graduados	%	Graduados/Matriculados
Universitaria	8.496.458	90,54 %	23.310.961	92,77 %	1.218.329	73,50 %	5,49 %
Especialización	751.772	8,01 %	1.391.531	5,54 %	396.375	23,91 %	28,48 %
Maestría	127.946	1,36 %	392.042	0,56 %	41.661	2,51 %	10,62 %
Doctorado	8.187	0,09 %	34.413	0,14 %	1.283	0,08 %	3,72 %
Total	9.384.363	100,00 %	25.128.947	100,0 %	1.657.648	100,0 %	6,59 %

Fuente: SNIES-MEN. Cuadro elaborado por los investigadores del Grupo GIDMEC

Crecimiento de la demanda de matrícula en la educación superior por nivel de formación (2005-2012)

Se aprecia que durante el periodo 2005-2012, el crecimiento de las matrículas de los doctorados alcanza el 20,8 % y las maestrías el 16,0 %. Estas variables son fundamentales para la proyección de la demanda en el estudio. El crecimiento de las matrículas con todos los niveles de formación alcanzó en el 2012 el 7,3 %. El crecimiento más alto en el periodo de estudio se presentó en el 2011 con el 12,1 % (ver Tabla 10).

Tabla 10. Crecimiento de la demanda de matrícula en la educación superior por nivel de formación en Colombia (2005-2012)

Nivel de formación	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012*	Crecimiento anual (2005-2012)
Universitaria	5,3%	3,6%	4,4%	5,5%	5,1%	3,4%	10,9%	5,1%	5,4%
Especialización	15,2%	3,3%	-14,0%	9,4%	22,8%	9,9%	33,5%	1,0%	9,3%
Maestría	20,1%	9,3%	9,7%	13,6%	24,9%	16,8%	27,5%	7,9%	16,0%
Doctorado	43,4%	15,9%	27,5%	7,1%	6,5%	42,6%	25,5%	4,9%	20,8%
Total	7,4%	7,1%	6,4%	9,1%	5,6%	6,6%	12,1%	4,4%	7,3%

Fuente: MEN-SNIES

*Dato preliminar con corte a marzo 18 de 2013. Aplicación método estático-dinámico. Base móvil.

Tabla 11. Crecimiento promedio con base móvil de inscritos, matriculados y graduados en maestría y doctorado en Colombia (2000-2012)

Nivel de formación	2000	2012	Crecimiento promedio
Inscritos (2000-2012)			
Maestría	1.854	21.127	26,43%
Doctorado	59	1.414	36,45%
Matriculados (2000-2012)			
Maestría	10.977	51.474	14,36%
Doctorado	563	4.624	21,34%
Graduados (2000-2012)			
Maestría	1.319	3.077	10,82%
Doctorado	28	61	17,09%

Fuente: Elaborada por los investigadores del Grupo de Investigación GIDMEC-USB. Información SNIES-junio 2013

Al analizar el comportamiento de las variables inscritos, matriculados y graduados de maestría y doctorado marco referencial en el periodo (2000-2012), se aprecia que los inscritos en estos dos niveles de formación alcanzan un crecimiento promedio del 26,43 % en las maestrías y el 36,45 % en los doctorados, mientras que los matriculados en el mismo periodo de estudio presentan un crecimiento por debajo, donde las maestrías crecen en el 14,36 % y los doctorados lo hacen en el 21,34 %, se resalta que el comportamiento de los graduados en los dos programas de formación muestran una tasa de crecimiento del 10,82 % en las maestrías y del 17,09 % en los doctorados (ver Tabla 11).

Tabla 12. Proyección de la demanda de matrículas de doctorado en Colombia (2012-2021)*

Nivel de formación	Tasa de crecimiento	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
DOCTORADO	21,34%	4.624	5.611	6.808	8.261	10.230	12.162	14.758	17.907	21.729	26.366

Fuente: Cuadro elaborado por los investigadores del grupo GIDMEC

Tabla 13. Proyección de la demanda de matrículas de doctorado en el Caribe Total (2012-2021)

Nivel de formación	Tasa de crecimiento	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
DOCTORADO	-1,66	3	5	7	9	11	13	15	17	19	21

Fuente: Cuadro elaborado por los investigadores del grupo GIDMEC

Se aprecia en un análisis de tendencias que los doctorados en Colombia entre el 2012 y el 2021, muestran disminución en su participación, mientras que en las especializaciones y las maestrías es de mayor participación.

Tabla 14. Número de programas según nivel de formación con registro calificado (2012)**

Nivel de formación	No programas	%	% Público	% Privado	Programas con RC
Especialización	2.928	30%	24%	76%	2.926
Maestría	912	9%	39%	61%	891
Doctorado	137	1%	49%	51%	133
Total	3.977	40,5%	37%	63%	
Total	9.801	100%	33%	67%	9.733

Fuente: MEN-SACES. Cuadro elaborado por los investigadores del Grupo GIDMEC – USB

Según el nivel de formación al 2012, se aprecian 9.801 programas, de los cuales el 33 % son del orden oficial-público y el 67 % privado. La universitaria concentran el 35 %, los doctorados el 1 % con 137 programas (ver Tablas 14 y 15).

* La tasa de crecimiento aplicada es el resultado de relacionar con una base móvil los crecimientos de un año a otro tomando como base el año anterior y luego se determinó el promedio respectivo, se tomó como referente el cálculo de 2000-2012.

** El 7 % de los doctorados (RC) son de programas Economía, Administración, Contaduría y afines y 5,6 % de programas en Administración.

Tabla 15. Programas acreditados con altos niveles de calidad por nivel de formación

Nivel de formación	Número de programas
Especialización	2
Maestría	18
Doctorado	5
Total	785

Fuente: CNA. Cuadro elaborado y ajustado por los investigadores del grupo GIDMEC

Los programas de especialización, maestrías y doctorados con niveles de alta calidad según el Consejo Nacional de Acreditación es el 3,18 % de los que gozan de registros calificados; los doctorados solo alcanzan el 0,081 % del total.

Variables que afectan la oferta educativa

El costo de los insumos: Analizando el servicio que se ofrece en los programas de P y P, demanda para su ejecución y funcionamiento insumos básicos: los medios educativos, los recursos financieros, los docentes, la atención de los servicios públicos, en fin, los costos que demanda el programa es variable determinante en su oferta educativa.

El tiempo: Este factor juega un rol muy importante en la oferta educativa de un programa. Si estamos en la época de la economía y sociedad del conocimiento, dicho programa resulta atractivo para los estudiantes y profesionales. El tiempo influye mucho a la hora de implantar un programa académico.

Los valores de las matrículas: Del mismo modo que los programas pueden ser sustituidos o complementarios en el proceso de formación, existen los sustitutos o complementarios en la educación superior. De ahí la necesidad de cuantificar muy bien los costos y los futuros ingresos del programa y la fijación de matrículas, inscripciones, certificados, habilitaciones, supletorios y demás servicios derivados del programa. Sobre todo que las matrículas son el resultado de la oferta y demanda y de la competencia de las instituciones.

Localización del mercado educativo: Se puede tener bien definida la oferta del servicio, pero la localización del servicio es básica en el programa académico.

Factores especulativos: La manera como se ofrece el servicio educativo en la región y en Barranquilla lleva a que en la educación, el factor especulativo incida en la oferta educativa por la forma como se establecen las matrículas para la inducción de programas. Hay casos de instituciones que para introducir un programa fijan sus matrículas con base en el salario mínimo, dependiendo qué ofrece la competencia. Aquí aparece el factor especulativo como variable que afecta la oferta.

Valores de las matrículas actuales en el Caribe

En el distrito de Barranquilla, región Caribe, en las diferentes instituciones que ofrecen programa de doctorado en administración, estos son algunos de los valores de las matrículas:

Tabla 16. Valor Matrículas doctorado de la oferta Educativa en el Caribe Total, 2013

	Periodo	Matrículas
Universidad del Norte	Semestral	12.238.345,00
Universidad Simón Bolívar	Semestral	6.370.000,00
Valor promedio de matrículas Doctorado en Administración en región Caribe	Semestral	8.211.720,00
Valor promedio de matrículas de doctorados en Colombia	Semestral	10.053.440,00
Valor de matrícula Doctorado en Administración en la Universidad Simón Bolívar	Semestral	7.290.860,00

Fuente: Oficina de admisiones de las instituciones universitarias. Tabla elaborada por los investigadores del Grupo GIDMEC

Factores que influyen en la determinación del valor de la matrícula de los programas académicos

La calidad del servicio educativo de la institución que ofrece el programa.

El valor de las matrículas de los programas de pregrado y posgrado en la región, es decir, la competencia.

La imagen de la institución que ofrece el programa.

La calidad y el nivel de educación de los docentes del programa.

La localización de la institución que ofrece el programa.

Los precios de competencia dependiendo del tipo de institución sea pública, privada, fundación, corporación o cooperativa.

La infraestructura, los medios educativos, la situación económica de la institución.

La perspectiva que tiene el gobierno en política educativa y el plan de desarrollo nacional, regional y local, el desarrollo del sector educativo como número uno en prioridades en los sectores de servicios en todos los departamentos de Colombia.

Los aspectos técnicos y financieros del proyecto.

El coeficiente de elasticidad-precio de la demanda por el programa.

La política de fijación de matrículas en el sector educativo según el Gobierno Nacional (normatividad vigente).

CONCLUSIONES

- En la región Caribe y principalmente en el distrito de Barranquilla existe poca oferta por parte de las IES que brinden programas académicos con estas características.
- Las empresas no son dueñas del capital humano y del relacional; comparten la propiedad del primero con sus empleados y de este último, con sus proveedores y clientes.
- La oferta educativa se realiza por parte de 17 instituciones de educación superior que ofrecen alrededor de 185 especializaciones, 82 maestrías y 14 doctorados para 281 programas de posgrados con especialización, maestrías y doctorados.
- En el Caribe, según el área de formación académica de graduados, se muestra a las Ingenierías, Arquitectura, Urbanismo y afines con el 21,34 %, y la Economía, Administración, Contaduría y afines con el 30,43 % (2001-2011).
- En el Caribe Total los graduados por nivel de formación universitaria, es-

pecialización, maestría y doctorado, en el periodo 2001-2011, alcanzan a 186.923, el 86,45 % corresponde al nivel universitario, las especializaciones al 13 %, mientras que las maestrías solo llegan al 0,54 %. Los doctorados en este periodo fueron de 6 graduados.

- De acuerdo al crecimiento promedio de la demanda educativa de la educación superior de estudiantes graduados de nivel de formación universitaria, especialización, maestría y doctorado en el Caribe, en el periodo 2001-2011, las especializaciones crecen 13,15 %, las maestrías el 269,82 % y los doctorados presentan una disminución promedio de 1,66 %.
- Se aprecia un potencial de magísteres en el Caribe que podrían acceder al doctorado. Por otra parte, en relación al total nacional el Caribe solo aporta el 2,64 % de los magísteres de Colombia.
- La relación entre los graduados en doctorados y maestrías en relación con los matriculados en Colombia (2000-2012) es el 35,02 % $(3,72 \% / 10,62 \%) \times 100$. Es decir, los doctores graduados son el 35,02 % de los magísteres graduados.
- Al 2012, se aprecian 9.801 programas, de los cuales el 33 % son del orden oficial-público y el 67 % privado. Las instituciones universitarias concentran el 35 %, los doctorados el 1 % con 137 programas, 133 con registro calificado, las maestrías el 9 %, los niveles de formación de posgrado representan el 40,5 % de los programas académicos en Colombia.
- En el Caribe se aprecia que el Atlántico oferta el 25 % de las maestrías en Administración.
- En general, las maestrías existentes en Administración en el Caribe solo representan del total nacional de maestrías en el 5,59 %*.
- En el Caribe, en el departamento del Atlántico, solo existen dos doctorados en Administración localizados en la Fundación Universidad del Norte y la Universidad Simón Bolívar.

* Se destacan 142 maestrías con registro calificado y una con registro de alta calidad; en lo atinente a Economía, Administración, Contaduría y afines existen 197 programas de maestrías, insertadas en el total nacional de maestrías de 996.

La mayor concentración de los doctorados en Colombia están localizados en tres universidades de la capital de la República con el 37,5 %*, luego el departamento de Antioquia con el 25 %, es decir, que la región Caribe que participa en nuestra economía con el 21 % solo tiene seis programas de doctorado para satisfacer la demanda de la población potencial de profesionales activos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acemoglu, D. (2012). *Los orígenes del poder, la prosperidad y la pobreza ¿Por qué fracasan los países?* Barcelona: DEUSTO.
- Acemoglu, D. (2012). *Los orígenes del poder, la prosperidad y la pobreza ¿Por qué fracasan los países?* Bogotá: Editorial Planeta.
- Acosta, A. (2013). *La brecha socioeconómica*. Colombia. El país de la desigualdad. Bogotá.
- Arguin, G. (1986). *La planeación estratégica en la universidad*. Quebec: Universidad de Quebec.
- Arrow, K. (1953). *Social Choice and Individual Values*. Wiley: New York.
- Avalos, B. (2010). *Metas educativas 2021: Desafíos y oportunidades*. Informes sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2010. (T. Trama, Ed.). Buenos Aires, Argentina: Organización de Estados Iberoamericanos-ILPES-UNESCO.
- Banco de Colombia. Dirección de Investigaciones Económicas y Estrategias (2012). Informe de proyecciones macroeconómicas 2011-2017. Bogotá.
- Batista, E. (2003). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Batista, E. (2003). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Bernal, R. (agosto de 2007). Síntesis de varios documentos de la CEPAL. La globalización de la atención de la salud. *Revista CEPAL* (92), 85-88.
- Campo, M. F. (10 de octubre de 2012). Universitarios recién egresados se ganan 1.500.000: Mineducación. *El Universal*, Sección Educación.
- Castellanos, J. G. (2008, D-6). *Negociación de tecnología su papel en la transferencia tecnológica*. Barranquilla. Conferencia.

* Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario, Universidad de los Andes y Universidad EAN.

- Cuéllar, M. (2013). XLVIII Convención Bancaria. Memorias de la Convención Bancaria, (p.10). Cartagena.
- Dávila, C. (1984). *Teorías organizacionales y administración, un enfoque crítico*. Bogotá: Editorial McGraw-Hill.
- Delors, J. (1996). *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. México: Santillana Ediciones-UNESCO.
- Departamento Nacional de Estadística-DANE (agosto de 2012).
- El Heraldo* (12 de julio de 2012). Entrevista a Michael Porter.
- Empleo.com. Nivel educativo de la fuerza laboral es muy bajo. Redacción elemplo.com. Edición elemplo.com Copyright©2011, Leadersearch.S.A. Con el respaldo de *El Tiempo* En: http://noticias.eempleo.com/colombia/investigacion_laboral/nivel-educativo-de-la-fuerza-laboral-es-muy-bajo/6586212 Tomado el día 15 de junio de 2011.
- FODESEP (2011). Modelo prospectivo de análisis de inversiones, costos y financiación de la oferta para una educación superior con estándares de calidad, cobertura y pertinencia en Colombia a 2020. La educación superior de calidad ¡CUESTA! Bogotá.
- Friedman, T. (2006). *La tierra es plana*. México: Planeta.
- Galeano, M. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Séptima edición junio de 2011. (L. Bernal, Ed.). Medellín, Antioquia, Colombia: Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- Kotler, P. (2001). *Fundamentos de Marketing*. México: Pearson.
- Londoño, J. (1995). *Distribución del ingreso y desarrollo económico*. Bogotá: Colombia en el Siglo XX, Tercer Mundo, Banco de la República.
- Moreno, F. (2008, D-2). *Valoración de tecnología*. Barranquilla. Recuperado el 19 de 03 de 2013, de www.mineeducacion@edu.co
- Ocampo, J. (2001). *Un futuro económico para Colombia*. Bogotá: Cepal.
- Ogliastri, E. (abril de 2013). <http://blog.e-mipyme.com/2012/09/brujula-empresarial-como-son-los-lideres-colombianos-marketing.html#more-2340>. Obtenido de Brújula Empresarial: ¿Cómo son los líderes colombianos? Marketing.

- Palacios, N. (1990). *Administración de las empresas de Economía Solidaria*. Cartagena: Espitia Impresores.
- Plan de Desarrollo Departamento del Atlántico 2012-2015 (2013). Barranquilla.
- Plata, S. (2008). Estudio de pertinencia programa de Fisioterapia Universidad Simón Bolívar. Barranquilla.
- Revista Perspectiva*, (23). “Del emprendedor al empresario”. Emprendedores: impulsores de la movilidad social. 2010 de marzo. En: <http://www.revistaperspectiva.com/archivos/revista/No%2023/03-04%20PERS%20OK.pdf> pp.3-4. Tomado el día 9 de mayo de 2011.
- Rico, F. (2008). *Diseño de proyectos*. Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Rico, F. (2008). *Evaluación de proyectos: Estrategia empresarial*. Primera edición. Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Rico, F. (2010). *La práctica de las didácticas de las finanzas en un programa de Administración de Empresas*. Primera edición. Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Rico, F. (2013). *Administración Pública: modernización del Estado*. Primera edición. Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Rojas, G. (1999). *Elementos de administración presupuestaria*. Bogotá, Colombia: ECOE.
- Sandin, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en la educación: fundamentos y tradiciones*. España: McGraw-Hill/Interamericana de España, S.A.
- SNIES, M. D. (2010). Ministerio de Educación Nacional. Bogotá: MEN.
- Solbeiro, J. (2008. D-5). *Valoración y comercialización de tecnología. Curso sobre transferencia tecnológica*. Barranquilla.
- Trujillo, R. (1998). *Análisis Microeconómico*. Primera edición. Cartagena, Colombia: Colección La Nueva Idea.
- Tunnermann, B. C. (1996). *La educación superior en el umbral del siglo XXI*. Caracas: CRESALC/UNESCO.
- Uribe, J. (2013). *Políticas macroprudenciales, situación actual y retos*. XLVI-II Convención Bancaria. Cartagena.

- Vallejo Mejía, C. (2009). *Desafío de responsabilidad social para la Universidad colombiana*. Manizales, Colombia: UAM Paz y Competitividad.
- Wasserman, M. (febrero de 2012). ¿Qué es eso de autonomía universitaria? *El Tiempo*.
- Zikmund, W. (1998). *Metodología de la investigación*. Estados Unidos: Editorial Latinoamerica.
- Zikmund, W. (1998). *Investigación de mercados*. Estados Unidos: Editorial Latinoamerica.
- www.plandecenal.edu.co. Recuperado el 19 de 03 de 2013, de www.plandecenal.edu.co.

Vivienda Vernácula en el Caribe Colombiano: Diversidad dentro de la Unidad

Paola Milena Larios Giraldo¹

INTRODUCCIÓN

Desde finales de la década anterior se ha convertido en asunto de gran interés abordar la temática de la construcción vernácula, no solo desde las áreas de arquitectura o ingeniería sino desde otras disciplinas de tipo social como antropología o sociología, por su importante aporte al desarrollo de la historia y la formación de las comunidades, así como de su papel en las dinámicas que giran en torno a ellas y a su identidad cultural, debido a que se encuentra asociada a expresiones y manifestaciones intangibles de cada colectividad.

El presente ejercicio de reconocimiento y valoración de la vivienda vernácula de la región Caribe colombiana, busca identificar las características básicas de algunas de estas construcciones, producto de factores como los aportes recibidos de la arquitectura tradicional primigenia y las determinantes físicas del entorno, como punto de partida para una investigación más profunda y detallada. Este documento se compone de tres partes: en la primera se plantea una breve introducción al tema de la arquitectura vernácula habitacional y su importancia en la identidad de la región Caribe; la segunda expone, a través del análisis de los elementos constructivos, las diferencias y similitudes entre construcciones de la región, así como el origen de cada uno de estos, y en la tercera se realiza una corta reflexión a manera de conclusión.

1. Arquitecta, Especialista en Conservación y Restauración del Patrimonio Arquitectónico. Magíster en Desarrollo y Gestión de Empresas Sociales. Experta en Gestión y Conservación del Patrimonio. Investigadora Grupo de Estudios Interdisciplinarios sobre el Caribe, Vicerrectoría de Investigación e Innovación, Universidad Simón Bolívar. plarios@unisimonbolivar.edu.co

Este tema ha sido estudiado y difundido a nivel internacional, por autores como el arquitecto vienés Bernard Rudofski, quien dentro de sus polémicos planteamientos introdujo el término “Arquitectura sin arquitectos”, *Non-Pedigreed Architecture*, a finales de los años 60 del siglo pasado; fue un autor con una clara visión global sobre esta arquitectura y su aplicación a la cotidianidad, producto de lo cual afirma:

La belleza de esta arquitectura ha sido considerada durante mucho tiempo accidental, pero en la actualidad estamos en condiciones de reconocerla como el resultado de un sentido especial del gusto en el manejo de problemas prácticos. Las formas de las casas, algunas veces transmitidas a través de varias generaciones, aparecen como eternamente válidas, al igual que las formas de sus herramientas. Sobre todo es lo “humano” de esta arquitectura, lo que en adelante debiera inspirarnos alguna respuesta (Rudofski, 1987).

Se puede referenciar también a Amos Papoport (1972), quien incluye a estas edificaciones dentro de los tres tipos de arquitectura –cultura, primitiva y vernácula– y de la cual afirma que constituye el 90 % de las construcciones o a Paul Oliver, arquitecto inglés ampliamente reconocido por su labor investigativa en torno a este tema. La labor de estos tres profesionales ha sido de gran importancia, ya que constituye un punto de partida para que las próximas generaciones de arquitectos y el mundo en general vuelquen su atención a la Arquitectura Vernácula como hecho estético, funcional, sociocultural y simbólico.

En el plano nacional se destaca el trabajo que durante años han venido desarrollando los arquitectos Lorenzo Fonseca y Alberto Saldarriaga, quienes con obras como *Arquitectura popular en Colombia: herencias y tradiciones*, publicada en 1992 le conceden la importancia merecida a la arquitectura popular presente en las diferentes regiones del territorio colombiano. Profesionales como el urbanista Jacques April-Gnisset o el arquitecto Germán Téllez y gran cantidad de Centros de Investigaciones Estéticas de las distintas facultades de Arquitectura y de los colectivos culturales han volcado su atención a este tópico, como tema de estudio.

De igual forma, han sido creados con el propósito de discutir los temas relacionados con esta arquitectura, diversos eventos tanto a nivel internacional como nacional, así como la formación de redes de profesionales dedicadas específicamente a su estudio, como la Red de Arquitectura Vernácula Iberoamericana.

LA VIVIENDA VERNÁCULA EN LA REGIÓN CARIBE

Antes de abordar el estudio y análisis de la vivienda vernácula en la región Caribe colombiana, es necesario identificar a qué se refiere la arquitectura vernácula de forma general. En torno a esta denominación giran muchos calificativos como arquitectura contextual no monumental, popular, tradicional y autóctona, entre otros. Es preciso entender, que más allá de un adjetivo es necesario referirse a un significado: hablar de arquitectura vernácula es referirse a una de las manifestaciones culturales más importantes de los pueblos desde el inicio de los tiempos. El hombre, a lo largo de la historia, ha buscado satisfacer la necesidad de alimento y refugio. Para obtenerlo, valiéndose de las habilidades desarrolladas y de los materiales que su entorno le proporciona, construye su vivienda y logra protegerse de las inclemencias del tiempo y de los depredadores, tal como comenta Vitruvio en *Los 10 libros de la Arquitectura*:

Por tanto, con ocasión del fuego surgieron entre los hombres las reuniones, las asambleas y la vida en común, que cada vez se fueron viendo más concurridas en un mismo lugar, (...) comenzaron unos a procurarse techados utilizando ramas y otros a cavar grutas bajo los montes, y algunos a hacer, imitando los nidos de las golondrinas, con barro y ramas, recintos donde poder guarecerse. (...) Al principio levantaron horcones y entrelazándolos con ramas, levantaron paredes que cubrieron con barro; otros edificaron con terrones y céspedes secos, sobre los que colocaron maderos cruzados, cubriendo todo ello con cañas y ramas secas para resguardarse de las lluvias y del calor (2004, p.53).

Es así como surge la Arquitectura Vernácula, como una respuesta a las necesidades básicas del ser humano, respuesta que va más allá de las pretensiones estéticas o el afán de modernización que mueve a los hombres actualmente. La construcción vernácula nace y se desarrolla con el propio hombre, no representa épocas ni estilos, es una arquitectura que no necesita de arquitectos

(Tillería, 2010). Ha pasado por un largo periodo de transformación que se relaciona con los avances que han tenido las técnicas constructivas, el descubrimiento de nuevas potencialidades en los elementos autóctonos, en la evolución de las estructuras sociales y en el entender el espacio en el que se emplaza.

Al hablar de Patrimonio Arquitectónico Vernáculo se hace referencia a un importante elemento de la identidad cultural de las comunidades, la cual viene definida históricamente a través de múltiples aspectos en los que se plasma su cultura, como lengua, instrumento de comunicación entre los miembros de una comunidad, las relaciones sociales, los ritos y las ceremonias propias, o los comportamientos colectivos, esto es, los sistemas de valores y creencias. (...) Un rasgo propio de estos elementos de identidad cultural es su carácter inmaterial y anónimo, pues son producto de la colectividad. Precisamente por ello el ‘monumento histórico’ es especialmente eficaz como condensador de estos valores, es decir, por su presencia material y singular: frente al carácter incorpóreo de los elementos culturales citados, el ‘monumento’ es, por el contrario, un objeto físicamente concreto que se reviste de un elevado valor simbólico que asume y resume el carácter esencial de la cultura a la que pertenece; el ‘monumento’ compendia las preeminentes capacidades creativas y testimoniales de esa cultura, tal como lo manifiesta Ignacio González-Varas.

Esta arquitectura, como representación colectiva de las comunidades, constituye una base para definir su identidad. Se considera una manifestación cultural puesto que es un legado que distingue a cada pueblo, es un producto que ha asimilado los valores, los símbolos, la historia y las características culturales de cada pueblo. Se enmarca dentro del concepto de cultura como aquellos rasgos distintivos que caracterizan a los grupos humanos y que comprende, entre otras cosas, los modos de vida y las tradiciones (Ley 397 de 1997, Ley General de Cultura). Constituye parte de su Patrimonio por ser una expresión cultural, que se transmite de generación en generación a través del uso de materiales y técnicas ancestrales, determina las relaciones del hombre con su entorno y diferencia a un grupo humano de otro.

Esta diferenciación está plasmada en las distintas ciudades y pueblos de la región Caribe colombiana. Existen múltiples muestras de esta arquitectura desde La Guajira hasta Córdoba, incluyendo el área insular de Colombia en la que se encuentran, entre otras, las islas de San Andrés y Providencia. Cada una está alimentada de factores como el medio natural con sus características físicas, los procesos de poblamiento que trajeron consigo influencias estilísticas y tipologías arquitectónicas, y los factores económicos y socioculturales de cada grupo, entre otros.

La Región Caribe en sus ocho departamentos, posee un variado repertorio formal y espacial en sus construcciones vernáculas de tipo habitacional. Cuenta con múltiples determinantes geográficos, presentes en cada una de sus unidades fisiográficas entre las que figuran: el clima seco y las mesas y planicies de la península de La Guajira, la presencia de todos los pisos térmicos, los frentes húmedos y los ríos en la Sierra Nevada de Santa Marta, los paisajes de llanura fluvio-deltaica del río Magdalena y fluvio-cenagoso de la Depresión del Bajo Magdalena, la gran cantidad de afluentes hídricos del Golfo de Urabá, las terrazas aluviales sabaneras y las tierras altas de la Depresión Momposina, así como la planicie del Caribe.

A su vez, se nutre con las determinantes socioculturales de cada población en particular y con las influencias recibidas en sus procesos de formación y poblamiento. Se toman para el presente análisis las consideraciones de Lorenzo Fonseca Martínez y Alberto Saldarriaga en el libro *Arquitectura popular en Colombia: herencias y tradiciones*, en el cual se determina que estas construcciones son reflejo de unas tradiciones arquitectónicas que se han fusionado a lo largo de la historia del país:

En ellas se encuentran entremezclados aportes provenientes de la arquitectura indígena prehispánica, de la arquitectura española de la Colonia, de la arquitectura traída al país por los esclavos africanos y de influencias europeas y norteamericanas llegadas al país durante el siglo XIX (1992, p.27).

DIVERSIDAD DENTRO DE LA UNIDAD

Dentro de este gran universo que es la arquitectura vernácula en la región

Caribe, es importante resaltar el papel fundamental que han tenido en su caracterización y evolución, las influencias recibidas de los distintos procesos de poblamiento de las comunidades ubicadas allí, que junto con los aportes socioculturales actuales de cada población, derivan en una arquitectura vernácula habitacional heterogénea en los aspectos urbano y arquitectónico, con marcadas diferencias entre edificaciones localizadas en una sola área, pero con evidentes similitudes entre edificaciones situadas en distintos departamentos.

1. Influencias recibidas

Por los aportes recibidos de las construcciones indígenas prehispánicas, la arquitectura vernácula de la región Caribe colombiana cuenta con conglomerados que conservan desde los elementos arquitectónicos hasta las pautas de asentamiento heredadas de dichos grupos. Toda la región ha recibido influencias de las diversas etnias de las familias Arawak, Chibcha y Caribe. Dichas comunidades han aportado al repertorio vernáculo del Caribe colombiano el uso de terrazas y caminos, así como distintas formas de plantas –circulares, cuadradas, ovaladas–, que si bien para ellos cada una de estas formas ha tenido un significado ligado principalmente a usos y jerarquización social o linajes, es asumido actualmente por la comunidad en general, tanto a nivel urbano como rural, como un aporte de tipo estético.



Imagen 1. Redes de caminos en piedra laja en la Sierra Nevada de Santa Marta

Fotografía: Paola Larios



Imagen 2. Construcciones Kogui de planta circular, cubierta cónica en palma y muros en madera en Pueblito (Sierra Nevada de Santa Marta)

Fotografía: Paola Larios

Como legado han dejado también el uso de distintos materiales del entorno natural como maderas rollizas, guaduas, piedras, tallos y fibras vegetales, así

como técnicas constructivas como el bahareque y cubiertas en palma amarga, las cuales son a dos o a cuatro aguas si la edificación es de planta cuadrada o rectangular, y cónicas si son de planta ovalada o circular. En cuanto a la distribución espacial, la vivienda está conformada generalmente por una unidad habitacional, un espacio para las labores de cocina y un espacio cubierto con enramada, al cual le son asignados diversos usos (Fonseca & Saldarriaga, 1992).

Por otro lado, la fuerte presencia de comunidad afrodescendiente, que en el Caribe colombiano está asentada principalmente en los departamentos de Bolívar, Magdalena y en el área de Urabá, enriquece con sus aportes las construcciones vernáculas de la región. De estas comunidades se ha heredado el uso de elementos arquitectónicos como cerramientos en varas verticales –a manera de fortificación– y técnicas constructivas como la madera y el bahareque. Las principales características de esta arquitectura provienen de las construcciones de África occidental, esencialmente de Camerún (Fonseca & Saldarriaga, 1992). La utilización de espacios amplios y multifuncionales, considerada por los grupos afrodescendientes de vital importancia porque va directamente relacionada al concepto de Familia Extensa o Extendida,* es asumida por la comunidad en general y adaptada a los usos cotidianos de cada grupo.



Imágenes 3 y 4. Viviendas de planta rectangular en bahareque y techo de palma a cuatro vertientes en el Palenque de San Basilio

Fotografías: Paola Larios

* La familia extendida o extensa es la ampliación de la familia nuclear. Comprende no solamente los padres e hijos, sino a los tíos, abuelos, primos y personas con cierto grado de consanguinidad, compadrazgo u otro lazo simbólico.

Todo lo anterior, a lo cual se suman las influencias estilísticas recibidas desde la Colonia y el período republicano hasta la fecha, constituyen la base de esta arquitectura, que en su variedad posee componentes comunes, los cuales se constituyen en sus elementos representativos a nivel regional. A continuación se realizará un esbozo de las características de la vivienda vernácula de la región Caribe colombiana, a partir del análisis de sus elementos constitutivos:

2. Configuración espacial urbana o rural. Pautas de asentamiento

Por sus distintos procesos de poblamiento, las determinantes del lugar en el que se emplazan y las características socioculturales de los distintos pueblos, en la región Caribe se dan múltiples pautas de asentamiento para las comunidades. En primer lugar se encuentran aquellas cuya disposición espacial está ligada principalmente a los determinantes físicos del entorno y accidentes geográficos –montañosos y fluviales–. Entre estos se ubican los poblados con disposición lineal localizados a orillas de los ríos, destacándose aquellos situados en la ribera del río Magdalena por las distintas influencias recibidas desde el período republicano, las cuales se caracterizan por estar ubicada, a lo largo de un malecón o vía al borde del río.

Entre estos accidentes geográficos, es importante destacar los complejos lagunares o cenagosos, cuyas áreas circundantes se caracterizan por ser anegadizas, lo cual determina en gran parte la disposición de los distintos poblados, surgiendo aquellos de construcción palafítica, con módulos aislados y grandes zonas de producción o de tipo complementario entre sus edificaciones, contruidos con materiales autóctonos del lugar, como el mangle, la madera y la palma. En estos poblados, que en la región Caribe se localizan principalmente en el área de la Ciénaga Grande de Santa Marta, específicamente en los corregimientos de Trojas de Cataca y Nueva Venecia, su arquitectura constituye un elemento de relación entre el hombre y su entorno.

La viviendas palafíticas se construyen a través de pilotes anclados en la tierra firme a una profundidad de un metro y medio (Fonseca & Saldarriaga, 1992)

y sobre estos, a una altura suficiente para no ser afectados por las crecientes, se construyen los pisos y muros, que en su mayoría se caracterizan por el uso de la madera en tablas dispuestas horizontalmente con estructura interna en madera rolliza; las cubiertas van desde palma, hasta láminas de zinc y asbesto cemento. Este tipo de organización urbano-arquitectónica se encuentra también en otras zonas de la región, aunque en menor cantidad, como el caso de Santa Bárbara de Pinto, cuya localización inicial debió ser modificada precisamente por los fuertes cambios de nivel del río, configurando un municipio que actualmente se divide en dos: Pinto Viejo y Pinto Nuevo.



Imagen 5. Casa sobre tambo en Santa Bárbara de Pinto

Fotografía: Ricardo Llinás



Imagen 6. Vivienda palafítica sobre la Ciénaga Grande de Santa Marta

Fotografía: Paola Larios

Otro grupo de poblados son aquellos cuyo proceso de crecimiento fue a partir de fundaciones, los cuales poseen un espacio urbano configurado por tramas regulares o traza en damero alrededor de una plaza principal. A este grupo pertenecen la mayor parte de las 102 fundaciones establecidas en el Caribe colombiano en los períodos de 1520 a 1585 y en los siglos XVII y XVIII (Zambrano, 2000); muchos de estos aún conservan gran cantidad de construcciones de tipo vernáculo.

3. Configuración espacial arquitectónica

En lo concerniente a la distribución espacial, existen marcadas diferencias entre las viviendas urbanas y rurales. El caso de la vivienda vernácula urbana surge como respuesta a las necesidades básicas de habitar, cuyo diseño final se

enmarca dentro de los límites catastrales y normas de construcción permitidas en la reglamentación urbana y dependiendo de las dimensiones del predio, incluye todos los espacios en un mismo módulo o en módulos contiguos. Aunque en este grupo se emplean tanto técnicas constructivas tradicionales como modernas y poseen elementos distintivos en su carpintería y decoración propios de la arquitectura vernácula, estas viviendas son más susceptibles al cambio, a sufrir constantes modificaciones en cuanto a forma y función espaciales.



Imagen 7. Vivienda urbana en bahareque, cerca a la Plaza Alfonso López en Valledupar

Fotografía: Paola Larios



Imagen 8. Vivienda urbana en bahareque, en el municipio ribereño de Plato

Fotografía: Paola Larios

La vivienda vernácula rural se caracteriza por ser una construcción aislada, con grandes predios en los cuales se diferencian claramente las áreas de habitación de las áreas de producción –tanto primaria como secundaria–. El área de la vivienda generalmente consta de un módulo principal para la zona social interior y las habitaciones, y un módulo de menor escala para los servicios, baño y cocina; esta última muchas veces se localiza en el área del patio en un kiosco o bohío, o en un cobertizo donde se ubica el fogón, elemento conservado principalmente en las zonas rurales; las viviendas básicamente se componen por estos dos volúmenes principales, sin embargo pueden presentarse tantas superficies cubiertas como actividades de tipo productivo desarrolle cada familia. El fogón, como herencia de las comunidades prehispánicas, constituye un centro nucleador, un elemento vital de supervivencia alrededor del cual el grupo se integra y se reconoce, un “hogar” primitivo que responde

a las necesidades de subsistencia y posee un significado simbólico y religioso (Arango, 1993).



Imagen 9. Fogón localizado al interior de la vivienda, área rural de Aracataca

Fotografía: Álvaro Martes



Imagen 10. Fogón localizado al exterior del módulo principal, área rural de Pueblo Viejo

Fotografía: Paola Larios

En ambos tipos de vivienda se conjugan los mismos elementos aunque de distinta forma, la arquitectura rural es funcional y ambientalmente diferente de la urbana y ambas cuentan con una serie de elementos comunes: unas mismas raíces culturales, orígenes arquitectónicos semejantes, formas y técnicas constructivas análogas. Lo rural está usualmente más ligado al entorno inmediato, mientras que lo urbano se constituye en un sistema ligado a las redes regionales y nacionales, por lo mismo más sujeto a influencias y transformaciones (Fonseca & Saldarriaga, 1992).

4. Cerramientos

Los tipos de cerramientos están determinados principalmente por la ubicación, si la vivienda es urbana o rural, y por las características socioculturales de la comunidad que los habita; este elemento establece entre otros aspectos, el grado de vecindad entre una vivienda y otra. En las zonas rurales el cerramiento está dado principalmente por cercados o muros bajos en varas verticales amarradas con bejucos o alambres, o árboles espinosos dispuestos en hileras y su función principal es la de demarcar los predios, que generalmente son de gran extensión.

Para el caso de las zonas urbanas los cerramientos tienen como función principal proporcionar privacidad a quienes habitan. En cuanto a materiales, los más utilizados para el cerramiento de viviendas vernáculas son los muros en elementos naturales, tales como piedra, tallos de árboles, varas verticales en cañabrava, latas de corozo, guadua, árboles espinosos y elementos de mampostería.



Imagen 11. Cerramiento empalizado en zona urbana

Fotografía: Paola Larios



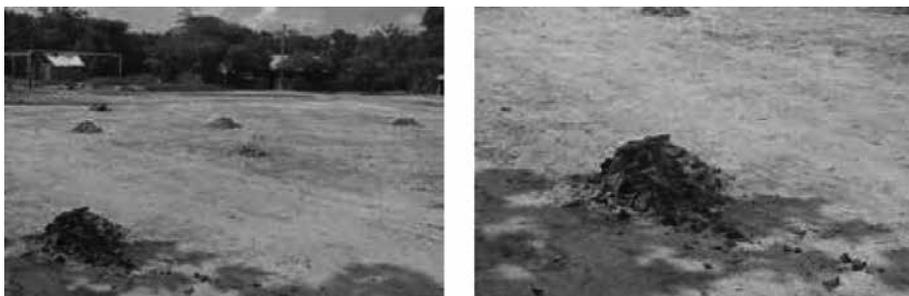
Imagen 12. Cerramiento empalizado rural

Fotografía: Paola Larios

5. Muros

5.1. Muros en tierra

Entre las técnicas constructivas en tierra, figuran como las más empleadas en Colombia el adobe, la tapia y el bahareque. En la región Caribe, la más utilizada en las viviendas vernáculas es el bahareque, que además de poseer bondades a nivel bioclimático y de sismorresistencia tiene valor a nivel simbólico para muchas comunidades. El medio más adecuado para construir en este material es sobre terrenos con poca pendiente y en los poblados situados en llanuras. Consiste en levantar muros con estructura de horcones en madera rolliza y varas dispuestas horizontalmente, con separación de 8 a 10 cm aprox. para ser rellena con tierra arenosa y boñiga de vaca. Esta mezcla es puesta a la intemperie por varios días mientras adquiere la consistencia necesaria. Como sus materiales son proporcionados por el medio y es de fácil mantenimiento —una vez al material de relleno le van apareciendo fisuras se aplica una nueva capa—.



Imágenes 13 y 14. Boñiga de vaca dispuesta en pilas, secándose para ser utilizadas en la construcción en el corregimiento de Tierra Nueva, Pueblo Viejo

Fotografías: Paola Larios

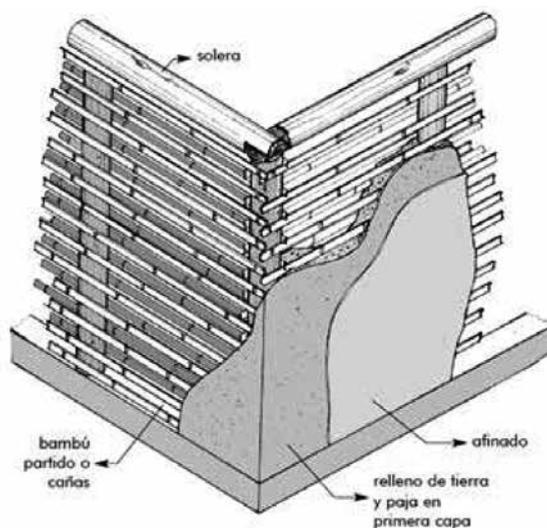


Imagen 15. Detalle de la estructura de un muro en bahareque, en la región es común aplicar como material de relleno la boñiga

Fuente: Carazas & Rivero (2002).

Esta es una práctica heredada de la construcción indígena (Arango, 1993) y constituye una tradición para muchas comunidades, sobre todo a nivel rural, ya que la técnica de “embarrar”* es símbolo del trabajo familiar.

* “Embarrar” consiste en cubrir con barro una superficie y aún es empleada por las familias afrodescendientes, indígenas y residentes en zonas rurales. Es de gran significación a nivel cultural puesto que constituye un hecho colectivo en el que se conjuga el conocimiento compartido sobre construcción, la transmisión de estos saberes de generación en generación y la necesidad compartida de un techo para resguardarse.



Imagen 16. Vivienda urbana en bahareque, municipio de Santa Ana

Fotografía: Ricardo Llinás



Imagen 17. Vivienda rural con muros en bahareque y acabado natural, corregimiento de Tierra Nueva

Fotografía: Paola Larios

5.2. Muros en madera

Otra técnica constructiva ampliamente utilizada es la madera. Sus distintas formas de utilización reciben en gran parte herencias de las construcciones localizadas en el Caribe Insular, que a su vez reciben influencia de países europeos como Holanda, Francia e Inglaterra. Adicional a esto, empresas extranjeras (inglesas y norteamericanas) radicadas en la región desde fines del siglo XIX, trajeron consigo modelos de construcción ya conocidos en la región del Caribe y también la arquitectura de los galpones de madera usados en los campamentos y bodegas (Fonseca & Saldarriaga, 1992), caso evidenciado en toda el área de la Zona Bananera, cuya arquitectura vernácula se vio fuertemente influenciada por las construcciones de la United Fruit Company en el departamento del Magdalena.

Las viviendas construidas en madera se localizan en todos los departamentos de la región Caribe, esta técnica es ampliamente utilizada en el área rural y urbana, tanto para construcciones sencillas como para edificaciones más ostentosas y se emplea dispuesta tanto vertical como horizontalmente, con tapaluces, a tope o a tingladillo.* Por lo general están conformadas por planta cuadrada, con espacios que se comunican entre sí y se caracterizan por el uso

* La técnica de madera dispuesta a tingladillo es herencia de la carpintería de ribera y usado en la fabricación de cascos de embarcaciones.

de cubiertas altas para una mejor ventilación, así como por utilizar colores vivos, la mayoría de veces en dos tonos contrastantes.



Imagen 18. Vivienda de la United Fruit Company en Prado Sevilla

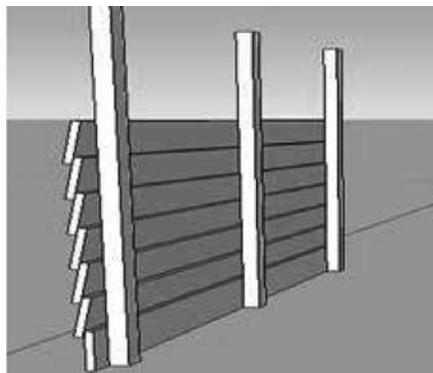
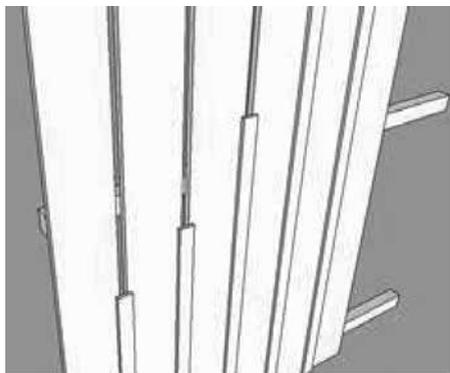
Fotografía: Paola Larios



Imagen 19. Vivienda de la United Fruit Company en Santa Marta

Fotografía: Paola Larios

Por la plasticidad que ofrece la madera y la diversidad de especies en cada departamento, es muy común el uso de este material, no solo como elemento estructural en muros de cerramiento, muros divisorios, cubiertas y cimentaciones, sino en elementos como celosías, mamparas y calados entre espacios, con fines funcionales y de ornamentación.



Imágenes 20 y 21. Madera en sistema vertical con tapaluz y en tingladillo

Fuente: José María Fernández



Imagen 22. Vivienda en madera dispuesta en tingladillo en Aracataca

Fotografía: Paola Larios



Imagen 22. Vivienda en madera dispuesta verticalmente con tapaluz en Santa Bárbara de Pinto

Fotografía: Ricardo Llinás



Imagen 24. Vivienda sobre estructura de pilotes en madera en Trojas de Cataca

Fotografía: Paola Larios



Imagen 25. Detalle del empalme de muros de cerramiento en tabla, apoyados sobre horcones en madera rolliza

Fotografías: Álvaro Martes

5.3. Muros en fibras naturales

De herencia prehispánica también es la técnica de construcción de muros utilizando fibras naturales, entre las que figuran la guadua y la cañabrava, amarradas con bejucos. La cañabrava es empleada también de manera trenzada, más como un trabajo artesanal y estético, aún visible en algunas construcciones, aunque no tan común como las técnicas anteriores.



**Imagen 26. Muro en cañabrava
amarrada con bejucos**

Fotografía: Paola Larios



**Imagen 27. Muro en cañabrava
prensada y posteriormente
trenzada, utilizada en
construcciones de
comunidades indígenas**

Fotografía: Paola Larios

5.4. Muros en mampostería

Como última técnica de levante de muros figuran las construcciones en mampostería o “material”, como se le conoce comúnmente en la región. Es ampliamente utilizado por la vida útil que ofrecen estos elementos –bloques o ladrillos– y su uso se da principalmente en las zonas urbanas. Se presentan sin embargo, casos de hibridación entre esta técnica constructiva en los que se emplean nuevos materiales y se conservan elementos tradicionales como la carpintería o el uso de módulos secundarios como el bohío en el área de patio.



Imágenes 28 y 29. Viviendas cerca a área fundacional de Ciénaga, de tipo vernáculo con muros en mampostería y cubierta en teja de cemento

Fotografía: Paola Larios

6. Cubiertas

La cubierta tradicional de la vivienda vernácula es una estructura de madera rolliza amarrada con bejucos, sobre la cual descansan hojas de palma traslapadas. Aunque tiene poca vida útil porque debe hacerse reemplazo periódico de la palma, es una técnica ampliamente utilizada por su facilidad de transportarse de una construcción a otra sin desarmar y por sus bondades bioclimáticas; es usada también en cobertizos, sobre áreas comunes al exterior de los módulos principales de la vivienda.



Imágenes 30 y 31. Vistas inferior y superior de una cubierta en palma, cuyos elementos estructurales están amarrados con bejucos

Fotografía: Álvaro Martes



Imágenes 32 y 33. Vista superior e inferior de un cobertizo en palma trenzada

Fotografía: Paola Larios

Como los demás elementos constructivos, la cubierta en palma ha sido reemplazada, sobre todo en áreas urbanas, por las láminas de zinc, las de fibrocemento, las tejas de cemento y de barro, que a largo plazo constituyen una alternativa más económica por su duración.

7. Elementos distintivos

Por las múltiples influencias recibidas, la vivienda vernácula posee diversidad de elementos que se conjugan para enriquecerla, tanto estética como funcionalmente, como los zócalos en altorrelieve y las portadas sobre puertas y ventanas, las ventanas de caja y puertas a tabla tendida y entabladas son herencias de la arquitectura colonial. El uso de la madera es tan amplio, que se construyen con ella, no solo elementos estructurales o constructivos sino que además sirven de ornamento a las construcciones; entre estos figuran las molduras en cubierta, las jambas decorativas, tapaluces en fachadas, persianas, mamparas, montantes y calados sobre los elementos de carpintería. A esto se le suma el uso del color, que constituye otro elemento distintivo de la arquitectura vernácula del Caribe colombiano.



Imágenes 34, 35, 36 y 37. Se observan en estas viviendas elementos como los zócalos y portadas, a lo que se suma el manejo de dos tonos contrastantes en la pintura de fachada en el Barrio Abajo de Barranquilla

Fotografías: Paola Larios.



Imagen 38. Uso de mamparas en muros divisorios entre espacios

Fotografía: Paola Larios



Imagen 39. Uso de celosías en la parte superior de los muros y calados sobre las puertas, para ventilación y ornamentación, en El Carmen de Bolívar

Fotografía: Paola Larios



Imagen 40. Uso del color en vivienda en madera en Ciénaga

Fotografía: Claudia García



Imagen 41. Uso del color en vivienda de comunidad afrodescendiente, en el corregimiento de El Bongo

Fotografía: Claudia García



Imágenes 42 y 43. Ventanas de caja sobre viviendas en madera

Fotografías: Claudia García



Imágenes 44 y 45. Usos de las puertas a tabla tendida en la región Caribe

Fotografías: Claudia García

CONCLUSIÓN

La arquitectura vernácula, en este caso la de tipo habitacional, cobra vital importancia como elemento cultural de la región, por ser un elemento que no corresponde a una época histórica específica, sino que ha existido desde siempre y con el pasar del tiempo se ha alimentado de diversas influencias, constituyéndose en reflejo de su identidad. Es necesario cambiar el pensamiento actual que relaciona a la arquitectura vernácula con un conjunto de edificaciones obsoletas; es ineludible estudiarla y ahondar en sus potencialidades. Es preciso también profundizar en el conocimiento de las características y particularidades de la vivienda vernácula de cada pueblo, la cual se constituye como elemento portador de tradición porque recoge las vivencias, la historia local, las técnicas desarrolladas a partir de los materiales que el entorno provee, el rescate de las primeras formas de adaptación del ser humano con el entorno y hasta la concepción del cosmos desarrollada por muchos años.

A pesar de las diferencias en cuanto a procesos de poblamiento de los distintos territorios y en las determinantes físicas que influyen en ellos, es posible establecer unas tipologías o usos de elementos arquitectónicos comunes, ya que son el reflejo de los comportamientos sociales de las comunidades, de la identidad del Caribe, que aunque diversa en su interior es una sola vista desde afuera. Esta arquitectura es reflejo de numerosos aspectos que determinan un ser Caribe con muchas caras, con muchas aristas que componen un solo elemento, rico y diverso.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arango, G. (2004). Una mirada estética de la arquitectura popular. En *Expresión formal de la vivienda popular espontánea*. Serie Ciudad y Hábitat, N° 11.
- Arango, S. (1993). *Historia de la Arquitectura en Colombia*. Bogotá: Editorial Lerner.
- Carazas, W. & Rivero, A. (2002). *Bahareque, guía de construcción parasísmica*. Francia: Ediciones CRAterre.
- Fernández, J. M. (2013). Informe conceptual inventario de patrimonio inmueble del municipio de Aracataca.
- Fonseca Martínez, L. & Saldarriaga Roa, A. (1992). *Arquitectura popular en Colombia: herencias y tradiciones*. Altamir Editores.
- Gutiérrez, R. (1991). Valoración de patrimonio arquitectónico no monumental. En *Memorias del simposio de Valoración e inventario de la Arquitectura Contextual no monumental*. Bogotá: Colcultura.
- González-varas, I. (2005). *Conservación de bienes culturales: teoría, historia, principios y normas*. Madrid: Editorial Cátedra.
- Hoz, J., Maldonado, L. & Vela, F. (2003). *Diccionario de construcción tradicional: Tierra*. San Sebastián: Editorial Nerea.
- ICOMOS (1999). Carta del Patrimonio Vernáculo construido. México.
- Rapopost, A. (1972). *Vivienda y cultura*. Barcelona: Editorial Gustavo Gil.
- Rudotsky, B. (1987). *Architecture without architects: a short introduction to non-pedigreed architecture*. New Mexico: University of New Mexico Press.
- Tillería, J. (2010). Arquitectura sin arquitectos. *Revista AUS* 8.
- Vitruvio, M. (2004). *Los diez libros de la arquitectura*. Madrid: Alianza Editorial.
- Zambrano Pantoja, F. (2000). Historia del poblamiento de la región Caribe de Colombia. En *Poblamiento y ciudades del Caribe colombiano*. Bogotá: Editorial Gente Nueva Ltda.

La Ciencia, Tecnología e Innovación en el Caribe Colombiano: Una Revisión de su Situación Actual y Perspectivas en el Corto Plazo

*Paola Andrea Amar Sepúlveda¹,
Diana Carolina Martínez Torres²,
Jairo Orlando Castañeda Villacob³,
Ronald Enrique Álvarez Martínez⁴*

INTRODUCCIÓN

Desde inicios del siglo XXI, con la transición hacia la sociedad del conocimiento, que implica un papel protagónico de la ciencia, la tecnología y la innovación en el desarrollo económico y social de los territorios, uno de los principales retos que enfrenta Latinoamérica, y por supuesto Colombia, está relacionado con el aprovechamiento del conocimiento para generar valor.

En este sentido, la inversión en Actividades de Ciencia, Tecnología e Innovación y en Investigación y Desarrollo son variables fundamentales para explicar el crecimiento económico y contribuir a la disminución de las brechas tecnológicas y de conocimiento. Los datos existentes dan muestra de que Colombia aún se encuentra lejos de los niveles recomendados e ideales en mate-

-
1. Administradora de Empresas. Ph.D. en Ingeniería Industrial. Vicerrectora de Investigación e Innovación. Universidad Simón Bolívar.
 2. Administradora Industrial. M.Sc. en Gestión de la Innovación. Docente tiempo completo. Fundación Universitaria Colombo Internacional.
 3. Ingeniero Industrial. M.Sc. en Administración de Empresas e Innovación. Jefe de la Unidad de Proyectos Estratégicos de Investigación. Vicerrectoría de Investigación e Innovación. Universidad Simón Bolívar.
 4. Ingeniero Industrial. M.Sc. en Administración de Empresas e Innovación. Gerente de Proyectos, Vicerrectoría de Investigación e Innovación. Universidad Simón Bolívar.

ria de inversión en CTI, por lo menos frente a países desarrollados, así como a sus vecinos de Latinoamérica.

Mientras que en la actualidad, Colombia invierte en Actividades de Ciencia, Tecnología e Innovación –ACTI– un 0,461 % del Producto Interno Bruto y un 0,194 % en Investigación y Desarrollo, según datos del Observatorio de Ciencia y Tecnología, las estadísticas indican que países del continente americano sobrepasan estas cifras, destacándose Estados Unidos el 2,79 %, Canadá el 1,69 %, Brasil el 1,74 % y México 0,73 % del PIB.

De otro lado, de acuerdo con lo planteado por la OCDE en el *Science, Technology and Industry Outlook 2014* (2014) la revisión de lo relacionado con la CTI en Colombia deja en evidencia dos aspectos importantes; en primera instancia, la existencia de limitaciones en la forma como se registra y trata la información, lo que no permite dimensionar la evolución del país en ciertas áreas. Tal es el caso de variables relacionadas con las empresas que más invierten en I+D, Impacto de Patentes y Marcas sobre el PIB, *Venture Capital* sobre el PIB, Índice de facilidad de emprendimiento, industria financiada con gasto público en I+D, Impacto de Patentes de Universidades y Centros de Investigación Públicos sobre el PIB, tasa de doctores graduados en Ciencias e Ingenierías, entre otros. Como segundo aspecto, la OCDE destaca el bajo nivel de desarrollo de Colombia, ubicándose en valores mínimos, en aspectos como:

- Gasto público en I+D sobre el PIB
- Universidades nacionales dentro del Top 500
- Publicaciones en Revistas Top
- Gasto privado en I+D sobre el PIB
- Invención internacional
- Población adulta en nivel terciario en educación.

De acuerdo con Colciencias (2015), además de contar con información actualizada sobre los investigadores y los grupos de Investigación, Desarrollo Tecnológico o de Innovación del país, sus actividades y los resultados logrados, el Sistema Nacional de CTI requiere contar con información completa

y organizada que permita conocer el número de investigadores con los que se cuenta, sus distintas áreas de trabajo y sectores de aplicación, el porcentaje del Producto Interno Bruto (PIB) que se dedica a la investigación y las actividades de CTI, y generar las estadísticas sobre publicaciones, patentes y otros tipos de productos de la investigación que se emplean internacionalmente como indicadores de la capacidad científica, tecnológica y de innovación de una nación; lo anterior para facilitar el desarrollo del territorio a partir del uso del conocimiento y la tecnología.

En este sentido, dentro de la estrategia de descentralización del Sistema Nacional de CTel, resulta pertinente realizar un análisis por regiones y departamentos del país, en aras de promover el diseño y desarrollo de políticas, programas, planes de acción y proyectos basados en ciencia, tecnología e innovación que redunden en el desarrollo económico de los departamentos y por ende, en el mejoramiento de la calidad de vida de la población. A continuación, se presenta la revisión realizada a este respecto sobre la región Caribe colombiana.

EL SISTEMA NACIONAL DE CIENCIA, TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN-SNCTI

En los países latinoamericanos, es fundamental la intervención del Estado para crear las condiciones necesarias que hagan posible la instalación de un ambiente propicio para la consecución de los procesos generalizados de innovación y la inserción competitiva de estos países dentro de los escenarios internacionales (Genatios & Lafuente, 2004).

En este contexto, surgen los denominados Sistemas de Ciencia y Tecnología como sistemas abiertos, conformados por instituciones de carácter público y privado que trabajan en conjunto por el desarrollo científico y tecnológico, a través de la formulación, gestión y desarrollo de políticas, estrategias, actividades e instrumentos de fomento y fortalecimiento del Sistema de CTI.

En Colombia, el Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología –SNCyT– es institucionalizado bajo la administración de Virgilio Barco (1986-1990), con la

promulgación de la Ley 29 de 1990, instrumento jurídico que buscó condensar algunas de las conclusiones a las que llegó la denominada Misión de Ciencia y Tecnología, convocada a finales de los años 80, para reorientar el desarrollo de estas actividades en el país.

De esta forma, y con la implementación del SNCyT en el gobierno de César Gaviria (1990-1994), la investigación dejó de tener un carácter empírico, para adoptar un carácter industrializado con políticas claras en materia de Ciencia y Tecnología. Sin embargo, este proceso requería de un espacio propicio para la recepción, adaptación, transformación y generación de conocimiento, y de una estrecha relación con el aporte al desarrollo de la sociedad. Es así como, en el gobierno del presidente Ernesto Samper (1994-1998), se formula y aprueba la Política Nacional de Ciencia y Tecnología que se seguiría en el fomento y fortalecimiento del desarrollo científico y tecnológico, en la internacionalización de la economía y del cambio social.

Desde sus inicios, el SNCyT se pensó como una organización social formada por un conjunto articulado de actores que cumplen roles específicos y que, a través de su interacción, alcancen objetivos consistentes con los intereses superiores de la sociedad. Por tanto, el SNCyT debería desarrollarse como un sistema participativo y dinámico que interactúe con su entorno, para potenciar el uso y la disponibilidad de los recursos relativos a la ciencia y la tecnología dentro del concepto de eficiencia (Monroy, 2005).

De otro lado, desde 1995, el gobierno colombiano viene impulsando una política explícita en materia de innovación tecnológica, con el objetivo fundamental de fortalecer los sistemas responsables de la producción y transformación del conocimiento científico y tecnológico en riqueza económica y bienestar social (Robledo, 2013), por lo que vincula la Ciencia y la Tecnología a la Innovación, convirtiéndose esta última en una consecuencia esperada de los procesos de uso del conocimiento y aplicaciones de las CyT (Castañeda, Ruiz & Álvarez, 2015).

La incorporación de la innovación al Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología tradicional, trajo consigo nuevos escenarios de acción diseñados para orientar el desarrollo científico-tecnológico con el desarrollo productivo del país, ubicando la innovación en un elemento clave dentro de este nuevo esquema regido por Colciencias hacia modelos productivos de búsqueda de mayor valor agregado a los bienes y servicios producidos en el ejercicio económico del país. Para ello, se ha soportado teóricamente en la perspectiva sistémica de la innovación y sus propuestas en torno a los sistemas nacionales y regionales de innovación (Robledo, 2013).

A través de la Ley 1286 de 2009, por la cual se modifica la Ley 29 de 1990, se fortalece el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación–SNCTeI y Colciencias asume un rango de Departamento Administrativo, convirtiéndose en el órgano rector de la ciencia, la tecnología y la innovación en el país, al formular, orientar, dirigir, coordinar, ejecutar e implementar la política del Estado en la materia, en concordancia con los planes y programas de desarrollo; y canalizar los esfuerzos del Estado, la academia, la empresa y la sociedad civil para construir en Colombia y sus regiones un modelo de desarrollo basado en la generación y uso del conocimiento.

Tal como lo establece el artículo 20 de esta citada Ley, el SNCTeI es un sistema abierto del cual forman parte las políticas, estrategias, programas, metodologías y mecanismos para la gestión, promoción, financiación, protección y divulgación de la investigación científica y la innovación tecnológica, así como las organizaciones públicas, privadas o mixtas que realicen o promuevan el desarrollo de actividades científicas, tecnológicas y de innovación (Colciencias, 2013).

ENFOQUE REGIONAL DEL SISTEMA NACIONAL DE CIENCIA, TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN – SNCTeI–

En el marco de la política estatal de crear las condiciones para que el conocimiento sea un motor de desarrollo que cumpla con los desafíos de acelerar el crecimiento económico, disminuir la inequidad y cerrar brechas, la descentra-

lización territorial e institucional es un instrumento para procurar el desarrollo armónico de la potencialidad científica y tecnológica del país, consolidando las comunidades y capacidades académicas y científicas en los Entes Territoriales (Colciencias, 2013).

La Ley 29 de 1990 o Ley de Ciencia y Tecnología, que establece el fomento de la investigación científica y el desarrollo tecnológico, y estructura la promoción y el desarrollo de la Ciencia y la Tecnología en el país, en un Sistema Nacional, estratégico y abierto, contempla la regionalización como uno de sus pilares, cuya implementación amplía el ámbito de la Ciencia y la Tecnología más allá de la comunidad científica y académica e involucra a la sociedad civil como un todo y a las regiones como parte fundamental de la construcción del país, en el “aprendizaje” participativo y descentralizante que orienta la Constitución de 1991 (Sánchez, 1996).

En este sentido, dentro de la estrategia de regionalización de la ciencia, la tecnología y la innovación, confluyen diferentes agentes que trabajan como agentes catalizadores y dinamizadores de las relaciones entre el Sistema Regional de Innovación. Entre estos actores de decisión y coordinación del SNCTeI, se destacan los Consejos Departamentales de Ciencia, Tecnología e Innovación –CODECTI–, los Comité Universidad-Empresa-Estado –CUEE–, las Comisiones Regionales de Competitividad –CRC–, los Órganos Colegiados de Administración y Decisión –OCAD– y las Unidades de Transferencia de Conocimiento. Algunos de estos organismos, si bien tienen su origen en otros Sistemas Nacionales como el de Competitividad e Innovación –SNCeI–, deben interactuar y complementar funciones para evitar disparidades en la generación de políticas e instrumentos para generar desarrollo y promover la explotación y uso de la ciencia.

a. Consejo Departamental de Ciencia, Tecnología e Innovación –CODECTI–

Con la Ley 1286 de 2009, se establece el principio de descentralización y se enfatiza que los instrumentos de apoyo a la CTI deben ser promotores de la

descentralización territorial e institucional, procurando el desarrollo armónico de la potencialidad científica y tecnológica del país, buscando así mismo, el crecimiento y la consolidación de las comunidades científicas en los departamentos y municipios.

Los Consejos Departamentales de CTeI-CODECTI son espacios consultivos, de concertación y de asociatividad para la gestión e implementación de las políticas públicas de CTeI en los territorios. Su propósito fundamental consiste en fomentar el desarrollo de la ciencia, la tecnología y la innovación, promoviendo la articulación entre el sector académico y empresarial de los territorios, para generar mayor valor agregado e incrementar la calidad de vida de la población.

En la región Caribe, estas unidades trabajan por el fomento y fortalecimiento de la articulación interinstitucional, así como en el incremento de la sinergia entre los diferentes actores que promueven y gestionan la ciencia, la tecnología y la innovación en el Caribe colombiano. Se reconocen entonces ocho CODECTI en el Caribe colombiano, uno por departamento, sin embargo, estos enfrentan grandes dificultades, entre las que se destacan:

- Falta de espacios de articulación regional interdepartamentales para la integración de políticas e instrumentos que impulsen la CTeI.
- Capacidades institucionales deficientes en la región para la gestión de la CTeI.
- Superposición de roles con otros actores del sistema y otros sistemas por la ausencia de límites claros entre la Gestión de la CTeI y la Gestión de la Competitividad e Innovación en los territorios.
- Interlocución deficiente con las autoridades territoriales, por la ausencia de espacios para la gerencia de la CTeI y su incorporación a las políticas, planes y programas territoriales.
- Bajo o nulo nivel de influencia en la asignación de presupuestos para la inversión en CTeI.

b. Comité Universidad-Empresa-Estado

Estos Comités son instancias regionales que se establecen por la unión de

voluntades entre universidades, el sector productivo, gremios y representantes de los gobiernos locales y regionales, con el apoyo del Ministerio de Educación Nacional, para generar alianzas estratégicas y acordar agendas de trabajo conjuntas en la generación y la ejecución de proyectos de investigación, desarrollo e innovación enfocados a atender los requerimientos de generación y aplicación de conocimiento por parte del entorno científico de la región, así como satisfacer las necesidades tecnológicas de las empresas, favoreciendo la productividad, la competitividad y el desarrollo del territorio con base en la articulación de la tríada UEE.

De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (2015) las actividades generales que han marcado la ruta de los comités se pueden resumir en:

- Construcción del inventario de capacidades investigativas de la región: recurso humano para la investigación, ciencia y tecnología; grupos de investigación; proyectos; laboratorios; equipo robusto.
- Identificación de los sectores estratégicos y las necesidades empresariales de la región.
- Ruedas de negocios que generen encuentros de oferta y demanda (capacidades investigativas y necesidades empresariales) entre la academia y la empresa.
- Generación de nuevas alianzas e incorporación de actores de los diferentes sectores para fortalecer procesos participativos en la región.
- Procesos de formación de recurso humano para la ciencia, la tecnología y la innovación.
- Generación de estrategias que permitan crear confianza entre las universidades regionales, el Estado y las Empresas.
- Promoción y difusión de las actividades del Comité.

El Comité Universidad-Empresa-Estado en la región Caribe –CUEE Caribe–, se originó en el año 2007 como el CUEE Cartagena-Bolívar, en un objetivo por impulsar una instancia que dinamizara las relaciones entre entidades de educación superior, empresas y gobierno del departamento de Bolívar. En el año 2013, el Comité, a través de una convocatoria de Colciencias, obtuvo la

financiación que le permitió retomar las actividades del CUEE en la Región Caribe, con la realización de reuniones permanentes, la creación de nodos, la II Rueda de Negocios de Innovación y el VI Encuentro UEE, entre otras actividades, que permitieron continuar fortaleciendo la confianza entre las universidades, las empresas y el Estado (Amar, Miranda, Rodríguez, Martínez, Villareal, & Del Río, 2014).

En el año 2014, se crearon y fortalecieron varios nodos dentro del CUEE Caribe, lo cual se convirtió en una de las principales actividades realizadas por esta estructura de interfaz en ese año; de esta forma, en la actualidad se encuentran en operación los nodos Bolívar, Atlántico, Córdoba y Magdalena. Del mismo modo, entre las actividades destacadas en el 2014 están las denominadas pasantías docentes como resultado de la II Rueda de Negocios de Innovación, así como el desarrollo periódico de reuniones (Comités Operativos y Comités Permanentes) que actúan como espacios de encuentro para el diálogo intersectorial para la productividad y la competitividad.

c. Comisiones Regionales de Competitividad e Innovación

Las comisiones regionales de competitividad, hacen parte de una iniciativa de la Comisión Nacional de Competitividad e Innovación en coordinación con las autoridades departamentales y las Cámaras de Comercio. Estas comisiones forman parte del SNCeI y están compuestas por representantes de los entes territoriales (gobernación y/o alcaldías), empresarios, agremiaciones, academia, consumidores, y demás actores de desarrollo de la región.

De acuerdo con el Sistema Administrativo Nacional de Competitividad e Innovación –SNCeI–, las CRC están encargadas de concebir la estrategia regional de competitividad de la región, velar por su ejecución, hacerle seguimiento a la competitividad de la región, promover dinámicas que potencien el desarrollo productivo, así como generar aprendizaje y entornos competitivos e innovadores. Pero sobre todo, las comisiones con el liderazgo del sector privado, deben velar porque exista una continuidad de la estrategia en el tiempo

y las acciones (programas y proyectos) concertadas y concebidas de manera participativa.

En ese sentido, las CRC son espacios diseñados para coordinar y articular, en cada departamento, el desarrollo de actividades que permitan la implementación de las políticas de desarrollo productivo, de competitividad y productividad; de fortalecimiento de la micro, pequeña y mediana empresa; y de fomento de la cultura para el emprendimiento, con la participación del sector público y productivo, así como de la academia y la comunidad científica del entorno local y regional.

Teniendo en cuenta que las Comisiones Regionales de Competitividad son de alcance departamental, la región Caribe cuenta con ocho de estas instituciones, una por departamento, las cuales trabajan de la mano del Ministerio de Comercio, Industria y Turismo en actividades de fortalecimiento competitivo a nivel territorial. A pesar de que se han realizado esfuerzos para articular el trabajo de una y otra, aún adolecen de un espacio formal de planificación y gestión donde puedan promover iniciativas de envergadura regional más allá de sus alcances territoriales.

Recientemente, con la adopción del Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 “Todos por un Nuevo País”, se le da un rol más determinante a estas comisiones por cuanto son reconocidas como las autorizadas a establecer un diálogo con el Gobierno Nacional desde los territorios en materia de Gobierno Nacional, siendo necesario que las demás iniciativas con alcances en esta materia se vinculen a las Comisiones para garantizar su participación en el sistema, esto incluye a los Consejos Departamentales de Ciencia, Tecnología e Innovación –CODECTI–, Comités Universidad-Empresa-Estado, Comités de Biodiversidad, Redes Regionales de Emprendimiento, Consejos Regionales de PYME, Consejos Ambientales Regionales, Comités de Seguimiento a los Convenios de Competitividad, entre otros, suponiendo retos importantes para el Caribe colombiano (PND, 2015).

ESTADO ACTUAL DE LA CIENCIA, LA TECNOLOGÍA Y LA INNOVACIÓN EN EL CARIBE COLOMBIANO

Inversión en CTel en el Caribe colombiano: ACTI e I+D

Mundialmente, se reconoce una correlación directa entre la inversión que realizan los países en ciencia, tecnología e innovación y su desarrollo económico y social. La Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo establece que para que un país sea viable debe invertir no menos del 2,0 % de su PIB en actividades de ciencia, tecnología e innovación (DNP, 2006).

En el contexto nacional, según últimas cifras del Observatorio Colombiano de Ciencia y Tecnología –OCyT– (consolidadas al año 2012), la inversión en Actividades de Ciencia, Tecnología e Innovación –ACTI– representa el 0,461 % del Producto Interno Bruto –PIB–, del cual el 58,22 % corresponden a recursos públicos y el 39,65 % a recursos de tipo privado. Las anteriores cifras resultan bajas si se comparan con el promedio de América Latina y el Caribe (1,15 %), países en Latinoamérica como Brasil (1,74 %), México (0,73 %) y Argentina (0,65 %), así como referentes mundiales como Estados Unidos (2,79 %) y Canadá (1,69 %) (OCYT, 2015).

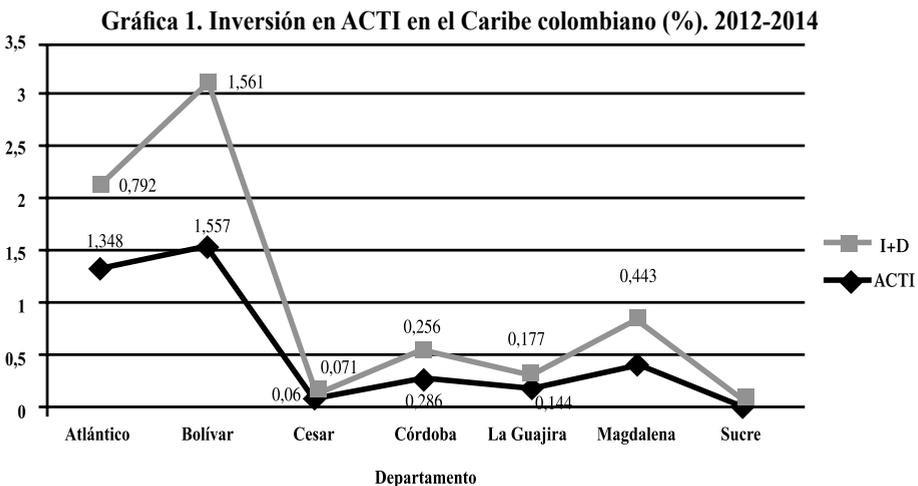
Tabla 1. Inversión en ACTI como porcentaje del PIB, 2004-2012

País-Región	%
Argentina	0,65 %
Brasil	1,74 %
Canadá	1,69 %
Chile	0,35 %
Colombia	0,47 %
Cuba	0,60 %
España	1,30 %
Estados Unidos	2,79 %
México	0,73 %
Trinidad y Tobago	0,12 %
Uruguay	0,40 %
América Latina y el Caribe	1,15 %

Fuente: OCYT (2014). Indicadores de Ciencia y Tecnología. Colombia

Del mismo modo, la inversión en Investigación y Desarrollo –I+D– en Colombia es del 0,194 % del PIB para el año 2014, del cual el 54,45 % es de origen público y el 42,36 % de origen privado. Esta cifra es comparativamente baja respecto a los niveles de inversión registrados por los países líderes en América Latina, y se sitúa significativamente por debajo del promedio de los países de la OCDE, con un valor porcentual del 2,4 % en el 2013 según cifras del Banco Mundial.

A nivel regional, en el período 2012-2014, el Caribe colombiano presenta heterogeneidad en la inversión en actividades de CTI e I+D, el departamento con mayores niveles de inversión en estos rubros es Bolívar con 1,557 % y 1,561 % respectivamente, seguido del departamento del Atlántico con 1,348 % y 0,792 %. Los demás departamentos de la región Caribe presentan una inversión inferior al 0,5 % en ACTI e I+D.



Fuente: Elaboración de los autores con base en OCYT (2015)

Sistema General de Regalías

Con la reestructuración, en el año 2011, del Sistema General de Regalías, se introdujo el Fondo de Ciencia, Tecnología e Innovación (FCTeI) por medio del cual se destina el 10 % de las regalías al financiamiento de la ciencia, la tecnología y la innovación en las distintas regiones del país (OCYT, 2015).

La región Caribe colombiana con 47 proyectos, representa el 18,80 % del total de proyectos aprobados por el Fondo de Ciencia, Tecnología e Innovación a nivel nacional (250 proyectos) a diciembre de 2014. Estos resultados dan muestra de que el Caribe colombiano es la segunda región con mayor número de proyectos de regalías aprobados en el país, superada únicamente por el Pacífico colombiano, compuesto por los departamentos de Cauca, Chocó, Nariño y Valle del Cauca, con un total de 55 proyectos aprobados (22 % respecto al orden nacional).

Así mismo, en el período comprendido entre 2012 y mitad de 2015, han sido asignado recursos provenientes del Fondo de Ciencia, Tecnología e Innovación para la región Caribe, por un monto de \$ 588.106 millones de pesos, cifra que la ubica como la región colombiana con mayor distribución de recursos a nivel nacional, con una participación porcentual superior al 30 % del total nacional (ver Tabla 2).

Tabla 2. Distribución de recursos del Fondo CTel del SGR aprobados por departamento (Mill. de pesos)

Programa Nacional de CTel	Nº	Cofinanciación	FCTel-SGR	Total
Formación Alto Nivel	6	\$ 4,06	\$ 138,72	\$ 142,78
Programa Ciencia, Tecnología e Innovación Agropecuarias	10	\$ 6,28	\$ 103,00	\$ 105,28
Programa Ondas	5	\$ 15,78	\$ 82,24	\$ 98,02
Centros y Parques	4	\$ 16,68	\$ 75,53	\$ 92,21
Programa Ciencia, Tecnología e Innovación del Mar y de los Recursos Hidrobiológicos	11	\$ 11,10	\$ 60,56	\$ 71,65
Programa Ciencia, Tecnología e Innovación en Salud	5	\$ 4,78	\$ 51,96	\$ 56,75
Programa Ciencia, Tecnología e Innovación en Ambiente, Biodiversidad y Hábitat	3	\$ 2,93	\$ 20,02	\$ 22,95
Programa Investigaciones en Energía y Minería	2	\$ 3,57	\$ 13,14	\$ 16,71
Programa Biotecnología	2	\$ 2,76	\$ 6,90	\$ 9,66
Programa Ciencia, Tecnología e Innovación de las áreas Sociales y Humanas	1	\$ 454	\$ 8,29	\$ 8,74

Viene de página anterior

Programa Nacional de CTeI	Nº	Cofinanciación	FCTeI-SGR	Total
Programa Electrónica, Telecomunicaciones e Informática	1	\$ 1,17	\$ 6,41	\$ 7,58
Apropiación Social del Conocimiento	1	\$ 4,43	\$ 2,60	\$ 7,03
Programa Ciencia, Tecnología e Innovación en Educación	1	\$ -	\$ 6,90	\$ 6,90
Programa Desarrollo Tecnológico e Innovación Industrial	8	\$ 400	\$ 11,83	\$ 2,73
TOTAL	60	\$ 927,533	\$ 588,106	\$ 648,995

Fuente: OCYT (2015). Indicadores de Ciencia y Tecnología. Colombia.

Tal como puede observarse, los 6 (de 14) programas que concentran el 87 % del total de la inversión en CT+I financiado con recursos del SGE son: Formación Alto Nivel (22 %), Programa Ciencia, Tecnología e Innovación Agropecuarias (16,2 %), Programa Ondas (15,1 %), Centros y Parques (14,2 %), Programa Ciencia, Tecnología e Innovación del Mar y de los Recursos Hidrobiológicos (11 %) y Programa Ciencia, Tecnología e Innovación en Salud (8,7 %), evidenciando la relevancia de estos temas para la región.

De otro lado, comparando la distribución de recursos del Fondo de CTI a nivel regional, Córdoba registra la mayor cantidad de recursos aprobados, con \$ 160.335 millones, seguido del departamento de La Guajira con \$ 101.958 millones, cada uno con 10 proyectos de regalías aprobados durante el período 2012-2016.

Tabla 3. Distribución de recursos del Fondo CTeI del SGR aprobados por departamento (Mill. de pesos)

Departamento	2012	2013-2014	2015-2016	Total FCTeI	Cofinanciación	Total Recursos	No. Proyectos
Atlántico	16.175	43.692	8.704	68.571	11.695	80.266	10
Bolívar	8.811	54.109	0	62.920	4.829	67.749	4
Cesar	0	78.930	716	79.646	15.545	95.191	2
Córdoba	41.359	104.203	14.773	160.335	8.687	169.022	10
La Guajira	9.495	85.797	6.666	101.958	12.174	114.132	10
Magdalena	0	41.186	4.735	45.921	1.792	47.713	4
Sucre	15.134	48.292	2.574	66.000	19.345	85.345	7
Total Caribe	92986	456209	38168	585351	74067	659.418	47

Fuente: OCYT (2015). Indicadores de Ciencia y Tecnología. Colombia

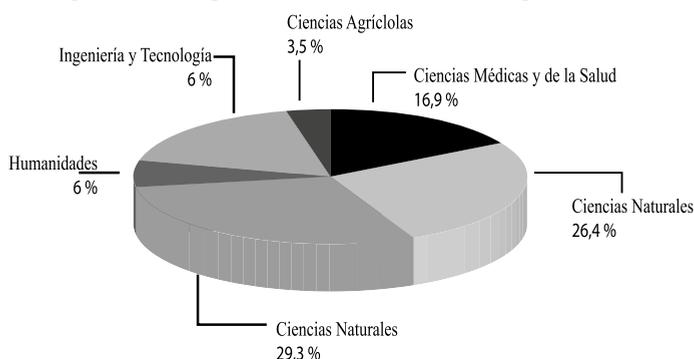
Capacidades científico-tecnológicas en el Caribe colombiano

Los grupos de investigación en el Caribe colombiano

Las capacidades en ciencia y tecnología de un territorio se ven reflejadas principalmente en los grupos de investigación y en los resultados de su actividad académica e investigativa. La región Caribe colombiana cuenta con **485** grupos de investigación de acuerdo con la más reciente clasificación de grupos realizada por Colciencias (Convocatoria 693 de 2014), lo cual corresponde al 12,2 % del total de grupos existentes a nivel nacional (3.970 grupos).

Según las áreas de conocimiento que establece el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación, la mayor cantidad de grupos del Caribe colombiano se encuentran concentrados en el área de las *Ciencias Sociales* con un 29,36 % (142 grupos) principalmente en las subáreas de Economía y Negocios (43 grupos), Ciencias de la Educación (33 grupos) y Derecho (23 grupos); y las *Ciencias Naturales* con un 26,4 % de participación (128 grupos) con especialidades como las Ciencias Biológicas (49 grupos) y las Ciencias Químicas (24 grupos). Por su parte, las áreas de conocimiento menos abordadas por los grupos de investigación corresponden a las Humanidades y las Ciencias Agrícolas, con 31 y 17 grupos respectivamente.

Gráfica 2. Grupos de investigación del Caribe colombiano-por área de conocimiento



Fuente: Elaboración de los autores con base en Plataforma Scienti Colciencias (2015)

Colciencias

De acuerdo con las categorías que define Colciencias, en torno a la producción

investigativa y la generación o aplicación de conocimiento, el 41,4 % de los grupos de la región Caribe se encuentra en categoría C (201 grupos), el 21,6 % en categoría B (105 grupos) y el 19 % en categoría D (92 grupos). Por su parte, un 4,9 % de los grupos se ubica en categoría A1 (20 grupos) y un 8,9 % en categoría A (43 grupos).

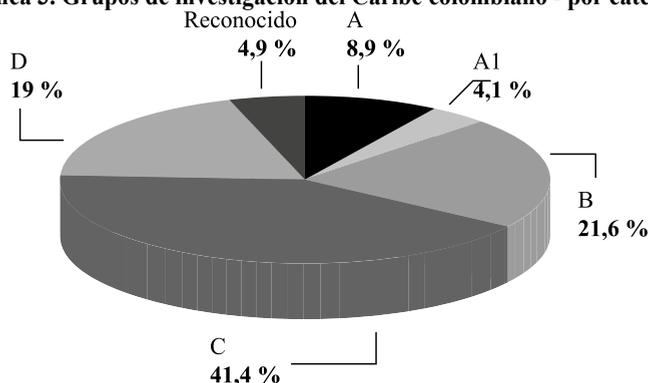
Tabla 4. Total de grupos de investigación del Caribe colombiano por categoría

Clasificación del Grupo	Atlántico	Bolívar	Cesar	Córdoba	La Guajira	Magdalena	San Andrés	Sucre	Total
A	21	8	2	2	1	9	0	0	43
A1	11	2	0	2	0	5	0	0	20
B	31	41	5	11	2	7	2	6	105
C	78	49	4	27	9	21	1	12	201
D	34	29	4	6	5	10	0	4	92
Reconocido	6	10	1	2	0	4	0	1	24
TOTAL	181	139	16	50	17	56	3	23	485

Fuente: Elaboración de los autores con base en Plataforma Scienti - Colciencias (2015)

Del total de grupos en la región Caribe, el 37 % de estos se encuentra en el departamento del Atlántico, el 29 % en Bolívar, el 12 % en Magdalena y el 10 % en Córdoba. Estos cuatro departamentos representan el 88 % del total de grupos; adicionalmente, concentran el total de grupos A1 de la región.

Gráfica 3. Grupos de investigación del Caribe colombiano - por categoría



Fuente: Elaboración de los autores con base en Plataforma Scienti - Colciencias (2015)

Realizando un contraste entre las categorías de grupo y las áreas de conocimiento abordadas por los grupos en la región Caribe, el 37 % de los categorizados en A1 desarrollan investigación en el área de las Ciencias Naturales y en un 26,5 % en el área de las Ingenierías y Tecnología. Debe tenerse en cuenta que de acuerdo al modelo de medición de Colciencias estos grupos son los que representan las más elevadas capacidades científico-tecnológicas, sin embargo, son solo 11 grupos en todo el Caribe colombiano. Los grupos en categoría A, por su parte, desarrollan la mayor parte de su quehacer investigativo casi en la misma proporción dentro de las áreas de las Ciencias Naturales y las Ciencias Sociales, con un 27,8 % y un 27,3 % respetivamente, siguiendo la tendencia de estudio de áreas de conocimiento en el Caribe colombiano.

Para las demás categorías de grupo, las Ciencias Sociales se convierten en la principal área de conocimiento objeto de estudio, con una marcada importancia en las categoría D y reconocidos, en donde los grupos de esta área representan más del 42 % de los que se encuentran allí categorizados.

Tabla 5. Total de grupos de investigación del Caribe colombiano por categoría

Áreas de conocimiento	A	A1	B	C	D	Reconocido	Total
Ciencias Agrícolas	7,94%	6,42%	6,04%	5,69%	2,89%	4,49%	5,47%
Ciencias Médicas y de la Salud	14,34%	15,20%	20,27%	17,48%	15,13%	17,60%	17,18%
Ciencias Naturales	27,78%	36,99%	23,09%	21,65%	13,22%	14,61%	21,87%
Ciencias Sociales	27,27%	12,84%	27,72%	29,08%	43,16%	42,32%	30,50%
Humanidades	6,91%	2,03%	4,63%	7,49%	11,18%	11,24%	7,23%
Ingeniería y Tecnología	15,75%	26,52%	18,24%	18,62%	14,41%	9,74%	17,75%
Total general	100,00%						

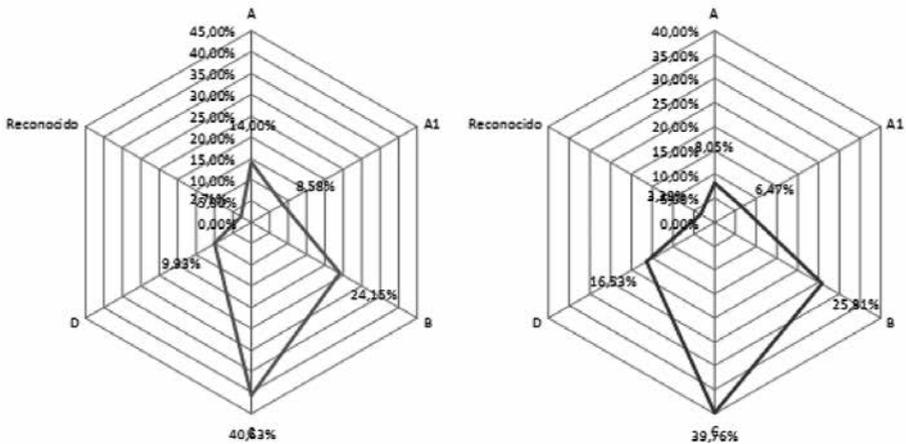
Fuente: Elaboración de los autores con base en Plataforma Scienti – Colciencias (2015)

Haciendo un paralelismo de este análisis, pero orientado a identificar capacidades de los grupos de investigación por área de conocimiento, se evidencia que la distribución de estos muestra comportamientos similares en casi todas

las áreas de conocimiento, con una marcada concentración de grupos en las categorías C, D y B, siendo poco notoria la presencia de grupos de alto nivel (A1 y A) especialmente en el área de Humanidades y las Ciencias Sociales. A este respecto, debe revisarse con especial detenimiento la evolución de estos grupos frente a la evaluación realizada, toda vez que pudiese evidenciarse esta situación por una conceptualización que no se ajuste a las realidades y dinámicas de la producción científica y tecnológica en esta área.

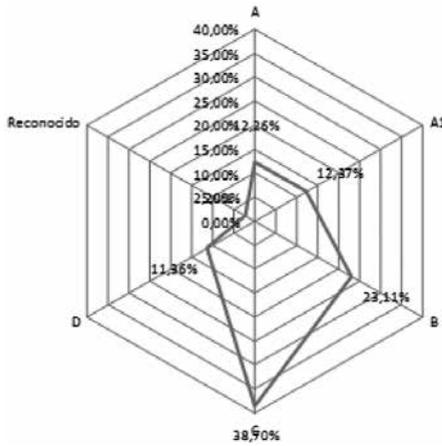
Solo en las áreas de Ciencias Naturales, Ciencias Agrícolas e Ingeniería y Tecnología se encuentran proporciones cercanas y superiores al 20 % de grupos en las categorías A1 y A; sin embargo, estos representan solo el 10 % del total de grupos de investigación de la región, requiriéndose el establecimiento de estrategias que permitan potencializar sus capacidades científicas y tecnológicas.

Gráfica 4. Grupos de investigación del Caribe colombiano - por categorías y gran área de conocimiento

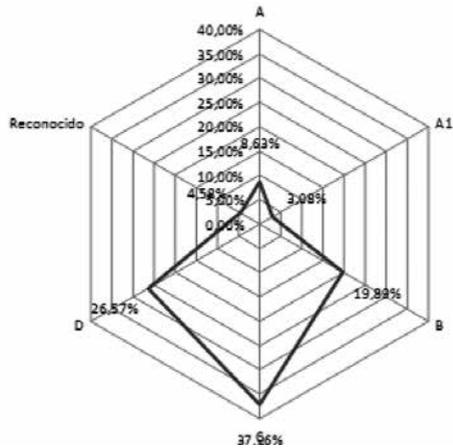


a. Ciencias Agrícolas

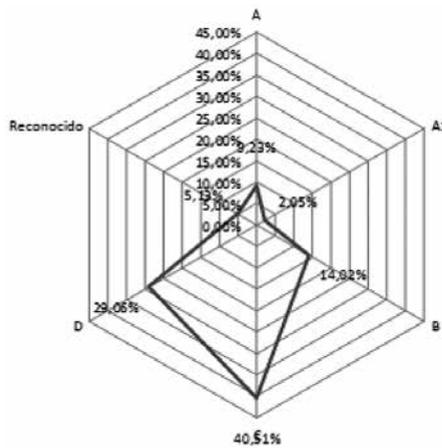
b. Ciencias Médicas y de la Salud



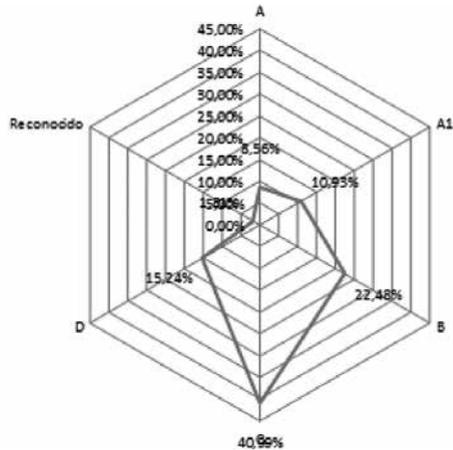
c. Ciencias Naturales



d. Ciencias Sociales



e. Humanidades



f. Ingeniería y Tecnología

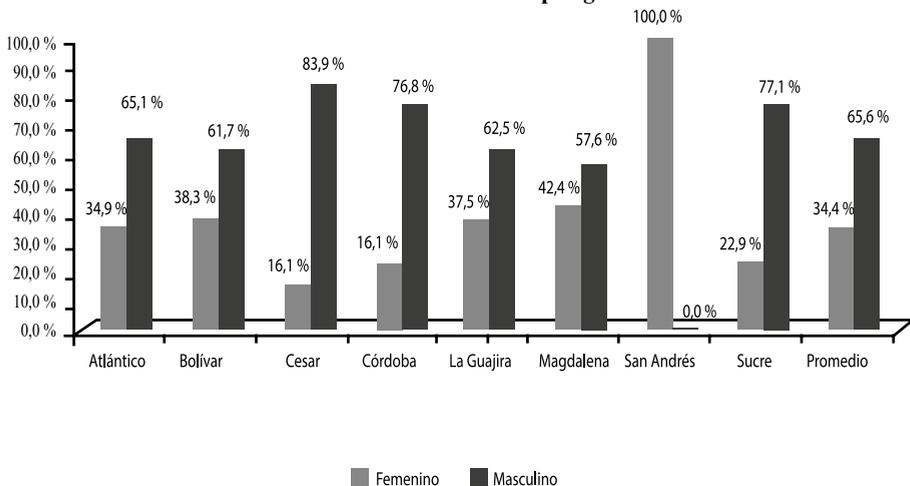
Fuente: Elaboración propia a partir de Scienti - Colciencias (2015)

Talento humano para la investigación

Además de los grupos de investigación, los investigadores en sí mismos constituyen la célula o epicentro del desarrollo del quehacer investigativo. En la región Caribe, la población dedicada a actividades de investigación tiene en promedio 44 años; en relación con ello, los investigadores del departamento de Bolívar registran en promedio 42 años, mientras que los investigadores de San Andrés cuentan con 48 años en promedio.

En términos de género, el 65,6 % de la población que desarrolla actividades de investigación está compuesta por hombres, y un 34,4 % por mujeres. Las mayores disparidades de género se encuentran en San Andrés, en el que la totalidad de investigadores son mujeres; Cesar, donde el 83,9 % de la población dedicada a investigación es masculina y solo un 16,1 % de población femenina, y el departamento de Sucre, en donde el 77,1 % de los investigadores son de género masculino (ver Gráfica 5).

Gráfica 5. Distribución de recurso humano dedicado a investigación en el Caribe colombiano - por género



Fuente: Elaboración de los autores con base en Plataforma Scienti - Colciencias (2015)

Al analizar el recurso humano que desarrolla la investigación al interior de los grupos, de acuerdo con su productividad académica, en las categorías de Junior, Asociado y Senior, el Caribe colombiano cuenta con 860 investigadores reconocidos por su quehacer investigativo, el 67,3 % se encuentra en categoría Junior (579), el 25,1 % en categoría Asociado (216) y solo el 7,6 % en categoría Senior (65), concentrados estos últimos en los departamentos de Atlántico (47 %), Bolívar (20 %) y Córdoba (14 %), principalmente.

Dentro de la región Caribe, el 41,3 % de los investigadores corresponde al departamento del Atlántico (355) y el 24,6 %, al departamento de Bolívar (227), representando el 67,7 % del total de investigadores de la región. Cabe destacar

que la región Caribe agrupa el 10,39 % de los investigadores categorizados del país (8.280 investigadores).

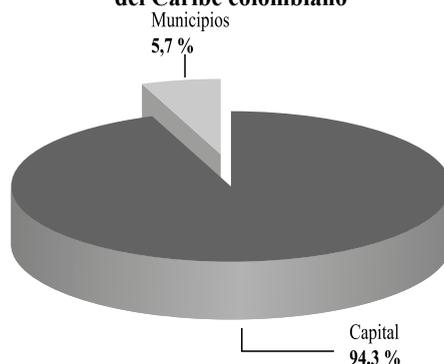
Tabla 6. Perfil de investigadores del Caribe colombiano - por departamento

Perfil	Atlántico	Bolívar	Cesar	Córdoba	La Guajira	Magdalena	San Andrés	Sucre	Total
Investigador Junior	227	164	23	64	20	50	1	30	579
Investigador Asociado	97	50	5	26	4	27	2	5	216
Investigador Senior	31	13	3	9	0	8	1	0	65
TOTAL	355	227	31	99	24	85	4	35	860

Fuente: Elaboración de los autores con base en Plataforma Scienti - Colciencias (2015)

El análisis de los resultados de la medición de grupos revela una marcada concentración de las capacidades científico-tecnológicas de la región en las ciudades capitales, principalmente Barranquilla y Cartagena, en menor medida Montería y Santa Marta. Se destaca como hecho de especial relevancia que el 94,3 % de los investigadores activos en el Caribe colombiano habita en las ciudades, mientras que una minoría, representada por el 5,7 % de la población investigativa, se desempeña en los municipios (no capitales) de la región.

Gráfica 6. Porcentaje de investigadores en capitales y municipios del Caribe colombiano



Fuente: Elaboración de los autores con base en Plataforma Scienti - Colciencias (2015)

Entre los municipios dentro de los cuales se llevan a cabo actividades de in-

vestigación que no son capitales, se encuentran: Puerto Colombia, 16 y Soledad, 2 (Atlántico); Turbaco, 4 y Arjona, 2 (Bolívar); San Alberto, 1, San Diego, 1 (Cesar); Cereté, 4, Ciénaga de Oro, 2, Montelíbano, 1, Valencia, 4 y Lórica, 1 (Córdoba); Barrancas, 1 y Fonseca, 1 (La Guajira); Ciénaga, 1 y Fundación, 1 (Magdalena) y Corozal, 5 y Sampedra, 1 (Sucre). Esta situación puede obedecer a inconvenientes de registro en la plataforma de información de Colciencias.

Tabla 7. Ubicación de investigadores en el Caribe colombiano - por capital y municipios

Departamento	Capital	Municipios	Total
Atlántico	337	18	355
Bolívar	221	6	227
Cesar	29	2	31
Córdoba	87	12	99
La Guajira	22	2	24
Magdalena	83	2	85
San Andrés	4	0	4
Sucre	28	7	35
TOTAL	811	49	860

Fuente: Elaboración de los autores con base en Plataforma Scienti - Colciencias (2015)

Formación para la investigación

De acuerdo con cifras de la Red Iberoamericana de Ciencia y Tecnología –RCYT– (2015), Colombia ha incrementado la cantidad de doctores en los últimos 10 años, teniendo en el año 2012, 6,7 doctores por cada millón de habitante. Pese a ello, existe una brecha entre el promedio de doctores graduados por cada millón de habitantes a nivel nacional respecto a países como Brasil (70,7), México (43,7), Chile (31,1), Uruguay (16,1) y el total de países que componen América Latina y el Caribe (37,5).

Según datos del Sistema Nacional de Información de Educación Superior –SNIES– a través del Observatorio de Ciencia y Tecnología (2015), la Región Caribe, solo en el año 2013, graduó 23.426 estudiantes de programas de pregrado, esto es el 15 % del total nacional. Este mismo análisis, realizado frente

a programas de posgrado, revela tasas que suponen la realización de esfuerzos importantes en el incremento de la oferta académica de este tipo de programas, así como de la inversión en financiación de este tipo de formación. Por ejemplo, los graduados en programas de maestría para ese mismo año en la región representan el 6 %, mientras los graduados de programas de doctorado solo el 3,3 %.

Tabla 8. Graduados en universidades nacionales por departamento. 2014

Departamento	Pregrado	Maestría	Doctorado
Atlántico	7.200	418	10
Bolívar	4.862	114	1
Cesar	2.012	9	-
Córdoba	3.509	51	-
La Guajira	823	-	-
Magdalena	3.187	48	-
Sucre	1.833	-	-
Total	23.426	640	11

Fuente: OCYT (2015). Indicadores de ciencia y tecnología. Colombia.

Centros y parques científicos y tecnológicos

Paralela a la actividad que desarrollan los grupos de investigación al interior de instituciones de educación superior (universidades, instituciones universitarias e instituciones tecnológicas), empresas y demás agentes del Sistema de Innovación regional, cabe destacar la creación y funcionamiento de instancias que contribuyen significativamente al desarrollo de las capacidades científicas y tecnológicas de la región. Entre estas unidades, se ubican los Centros de Investigación, Desarrollo Tecnológico e Innovación, así como los Parques tecnológicos.

Los Centros de Desarrollo Tecnológico son unidades especializadas en la generación y difusión del conocimiento y la prestación de servicios tecnológicos al sector productivo. El SIN promueve la creación de un centro nacional de desarrollo tecnológico en cada uno de los sectores industriales (Amar, Amézquita, Arraut, Zapata, & Martínez, 2011).

Los parques tecnológicos, por su parte, son instituciones llamadas a incrementar la riqueza de la región y promover la cultura de la innovación. Así mismo, tienen como finalidad fomentar la competitividad empresarial, la creación de empresas de base tecnológica y las instituciones generadoras de conocimiento instaladas o asociadas al mismo. Poseen potencial para proporcionar espacios competitivos para que aterricen empresas de otros países con productos y servicios de alto contenido tecnológico e identificar oportunidades de desarrollo local, regional y nacional con proyección internacional (IASP, 2015).

En la región Caribe son pocas las iniciativas en esta materia. Si bien se vienen haciendo inversiones importantes a través de diferentes fuentes de recursos, aún es poca la oferta consolidada para generar dinámicas importantes de transformación social y económica a través del uso y explotación de la ciencia y la tecnología. En los últimos tres años, las inversiones en estudios, diseños y construcción de parques y centros científicos o tecnológicos en la región han superado los \$ 92.000 millones de pesos de los recursos asignados del Sistema General de Regalías. Estos recursos están asignados a la ejecución de cuatro proyectos en toda la región.

En la región aún no se destacan parques tecnológicos en operación y con las características descritas anteriormente, en algunas entidades del entorno científico se han identificado necesidades y a través de estudios y gestiones se vienen adelantando acciones conducentes al establecimiento de proyectos de Parques Tecnológicos y Centros de Desarrollo Tecnológicos como:

1. Parque Tecnológico e Industrial Carlos Vélez Pombo
2. Parquesoft (Sucre)
3. Parque Tecnológico Universidad San Buenaventura
4. Tecnoparque Agroempresarial y Centro Nacional Petroquímico Sena regional Bolívar
5. Parque Tecnológico del Caribe (Barranquilla)
6. Tecnoparque de Automatización y Producción de la Madera
7. Centro de Desarrollo Tecnológico en Automatización
8. Centro de Desarrollo Tecnológico de la Industria de la Confección, entre otros.
9. Parque Soft Bolívar.

Producción Científico-Tecnológica y Resultados de Investigación

El modelo de medición de grupos de investigación, desarrollo tecnológico o de innovación de Colciencias establece cuatro modalidades o grupos de producción investigativa: Productos resultado de actividades de generación de nuevo conocimiento, Productos resultado de actividades de desarrollo tecnológico e innovación, Productos resultado de actividades de apropiación social de conocimiento y Productos de actividades relacionadas con la formación de recurso humano en CTI. Tal como indica Colciencias, estos cuatro tipos de productos corresponden con los cuatro perfiles de producción en los que se agrupan los indicadores de producción de los grupos y cuentan con una definición que abarca a todos los subtipos y los productos particulares que incluye.

En términos generales, la actividad investigativa que se realiza en el Caribe colombiano se concentra en la formación de recurso humano y la apropiación social de conocimiento como resultados principales del trabajo de los grupos de investigación, representando el 39,6 % y el 39,4 % de los productos generados respectivamente. Mientras tanto, productos que en materia de generación, aplicación y transferencia de conocimiento y tecnología podrían representar una mayor contribución a la competitividad de la región y al desarrollo económico del país, tienen una participación muy inferior. Solo el 15,7 % de la producción de los grupos de investigación de la región corresponde a generación de nuevo conocimiento; mientras el 5,4 % corresponde a productos de desarrollo tecnológico e innovación, siendo estos últimos los que están más próximos a la transferencia, es decir, a ser implementados por la sociedad, las empresas, instituciones, etc. para generar valor social y económico a partir de la explotación y uso del conocimiento y la tecnología.

Por otro lado, del total de producción registrada por los grupos de investigación en el Caribe colombiano en la más reciente categorización (2014), el 71 %, se concentra en los departamentos del Atlántico (40,9 %) y Bolívar (30,1 %). Este dato es muy dicente, en la medida que estos departamentos concentran no solo el mayor número de grupos de investigación e investigadores, sino también la mayor parte de la inversión que se realiza en la región. En este sentido, y bajo una visión productivista, que no tiene en cuenta el tipo de in-

versión, la actividad en la que se invierte –ni la calidad o tipo de resultados, la productividad en términos de CTI de Atlántico– pareciese ser mayor a la de Bolívar por cuanto con menos recursos invertidos genera un mayor número de productos.

Tabla 9. Producción investigativa en el Caribe colombiano - por departamento

Departamento	Productos de Nuevo Conocimiento	Productos de Desarrollo Tecnológico e Innovación	Productos de Apropiación Social de Conocimiento	Productos de Formación de Recurso Humano
Atlántico	3.078	1.570	8.536	8.744
Bolívar	2.502	831	6.377	6.439
Cesar	280	93	645	845
Córdoba	989	120	1.469	2.024
La Guajira	139	34	586	420
Magdalena	975	181	2.172	1.714
San Andrés	75	1	156	145
Sucre	377	49	1.152	877
TOTAL	8.415	2.879	21.093	21.208

Fuente: Elaboración de los autores con base en Plataforma Scienti - Colciencias (2015)

Productos de generación de nuevo conocimiento

Se consideran productos resultado de actividades de generación de nuevo conocimiento aquellos aportes significativos al estado del arte de un área de conocimiento que han sido discutidos y validados para llegar a ser incorporados a la discusión científica, al desarrollo de las actividades de investigación, al desarrollo tecnológico, y que pueden ser fuente de innovaciones (Colciencias, 2014). Entre los productos de generación de nuevo conocimiento se destacan los Artículos de investigación A1, A2, B, C y D publicados en revistas indexadas, los libros y capítulos de libros resultados de investigación, los productos tecnológicos patentados o en proceso de concesión de la patente y las variedades vegetales y nueva raza animal.

A nivel nacional, se registra un total de 51.685 productos de generación de nuevos conocimientos, sin embargo, la región Caribe genera solo el 8,2 % de

esta producción representada en 4.245 productos. Esta producción se concentra en los departamentos de Atlántico, Bolívar y Córdoba con participación del 34 %, 30,9 % y 15,3 % respectivamente. Esto evidencia una marcada concentración de capacidades investigativas en estas ciudades frente al resto de la región.

Tabla 10. Productos de generación de nuevo conocimiento del Caribe colombiano

Región	Artículos de investigación con Calidad A1	Artículos de investigación con Calidad A2	Artículos de investigación con Calidad B	Artículos de investigación con Calidad C	Patente de invención con Calidad PA4	Total	%
Atlántico	481	314	362	273	15	1.445	34,0 %
Bolívar	352	299	279	381	0	1.311	30,9 %
Cesar	8	8	36	34	0	86	2,0 %
Córdoba	101	144	175	230	0	650	15,3 %
La Guajira	6	6	11	17	0	40	0,9 %
Magdalena	143	141	113	107	0	504	11,9 %
San Andrés	2	1	8	5	0	16	0,4 %
Sucre	22	33	66	72	0	193	4,5 %
TOTAL	1.115	946	1.050	1.119	15	4.245	1

Fuente: Elaboración de los autores con base en Plataforma Scienti - Colciencias

Productos de desarrollo tecnológico

Los productos resultado de actividades de desarrollo tecnológico e innovación, tal como lo establece Colciencias (2014) son aquellos que dan cuenta de la generación de ideas, métodos y herramientas que impactan el desarrollo económico y generan transformaciones en la sociedad. En el desarrollo de estos métodos y herramientas está implícita la investigación que genera el conocimiento enfocado en la solución de problemas sociales, técnicos y económicos.

Entre este tipo de producción se encuentran los productos tecnológicos certificados o validados como el diseño industrial, esquema de circuito integrado, software, planta piloto, prototipo industrial y signos distintivos; los productos empresariales como el secreto empresarial, las empresas de base tecnológica

(*spin-off*), las innovaciones generadas en la gestión empresarial y las innovaciones en procesos, procedimientos y servicios; las regulaciones, normas, reglamentos o legislaciones tales como regulaciones, normas, reglamentos o legislaciones, diferenciadas según el ámbito de aplicación (nacional e internacional), y las consultorías científico-tecnológicas e informes técnicos finales.

Del total de productos de desarrollo tecnológico desarrollados a nivel nacional (3307), la región Caribe representa el 9,4 % con 312 productos. Dentro de esta tipificación, el 58 % de los productos tecnológicos es desarrollado por el departamento del Atlántico (181 productos), seguido del departamento de Bolívar con el 29,2 % (91 productos). En conjunto, la producción de estos dos departamentos, representa casi el 90 % de la región Caribe, evidenciando nuevamente la alta concentración de capacidades de I+D de estas dos ciudades en la región.

Como se observa en el siguiente cuadro, la principal producción de desarrollo tecnológico en la región se constituye en primer lugar, de productos empresariales como las innovaciones en procesos, procedimientos y servicios, con una participación porcentual del 55,4 %, y en segundo lugar, de productos tecnológicos certificados o validados, específicamente con software con calidad A.

Tabla 11. Productos tecnológicos del Caribe colombiano

Región	Software con Calidad A	Planta Piloto	Innovación de procedimiento	Normatividad del espectro radioeléctrico con calidad	Regulación Norma o Reglamento con Calidad B	Total
Atlántico	47	10	116	6	2	181
Bolívar	39	8	44	0	0	91
Cesar	4	1	1	0	0	6
Córdoba	3	5	3	0	0	11
La Guajira	5	1	1	0	0	7
Magdalena	5	0	1	0	2	8
San Andrés	0	0	0	0	0	0
Sucre	0	1	7	0	0	8
TOTAL	103	26	173	6	4	312

Fuente: Elaboración de los autores con base en Plataforma Scienti - Colciencias (2015)

Patentes

Si bien las patentes no representan una categoría de productos de investigación de acuerdo al Modelo de medición que se aplica en el país, sino que son consideradas como uno de los tipos de producción científica asociada a la generación de nuevo conocimiento, vale la pena destacar la importancia de este indicador como referente internacional para evaluar el desarrollo de los países. En este sentido, a continuación se incluye información específica para su análisis.

Debe tenerse en cuenta que Colombia no se destaca en el escenario mundial por su producción de patentes, de hecho, está muy por debajo de algunos de los países de la región, situación similar a la que se presenta con lo relacionado con la Inversión en actividades de CT+I o I+D+i (Castañeda & Díaz-Granados, 2014).

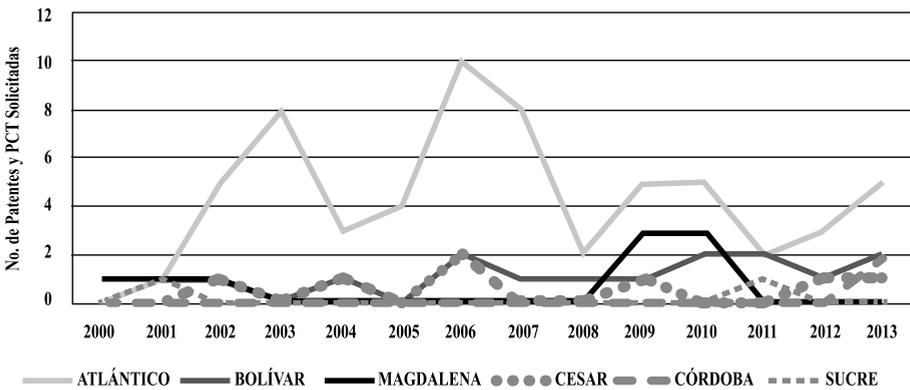
En Colombia, la producción y registro de patentes está concentrada en las regiones de Bogotá, Antioquia y Valle del Cauca. Estas generaron el 76,0 % de la producción nacional en esta materia entre 2000 y 2013; siendo Bogotá la de mayor relevancia (51,7 %), seguida de Antioquia (15,7 %) y Valle (8,6 %).

En este mismo periodo, el departamento de Atlántico aparece en el quinto lugar en el *ranking* nacional con solo el 3,5 % de la producción, equivalente a 62 patentes; mientras Bolívar aparece en el puesto 10 con 15 (0,9 %), Magdalena en el 16 con 8 (0,5 %), Cesar en el 17 con 7 (0,4 %), y Córdoba y Sucre en el 21 con 2 (0,1 % de la producción nacional). Es válido aclarar que no todas las patentes registradas en un territorio corresponden a producción científica local, así mismo, no todas están asociadas a la producción de los grupos de investigación.

El comportamiento de la generación de patentes ha variado según el departamento, siendo notoriamente creciente en Bogotá y Antioquia, mientras en los demás departamentos tiende a ser irregular. Por su parte, el aporte a la producción nacional de patentes & PCT de la región Caribe es mucho más débil. Si bien el departamento del Atlántico se destaca entre los demás departamentos

de la región, su producción aún es poca e irregular (ver Gráfica 7). Aunque en los últimos años el departamento de Bolívar ha tenido un tenue despegue en producción de patentes, mientras Córdoba y Cesar parecen estar empezando a generar desarrollos, se evidencia que se requiere desarrollar capacidades para trabajar en estos aspectos (Castañeda & Díaz-Granados, 2014).

Gráfica 7. Solicitud de patentes & PCT por departamento en el Caribe colombiano, 2000-2013



Fuente: Datos: Superintendencia de Industria y Comercio (Castañeda & Díaz-Granados, 2014)

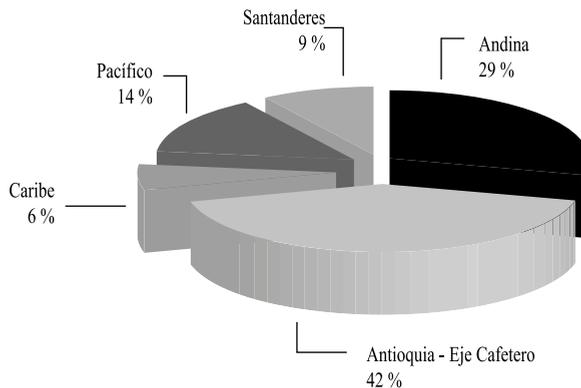
Patentes de invención & PCT de origen universitario

Contrario a lo que podría pensarse, la generación de solicitudes de patentes, modelos de utilidad y diseños industriales (con y sin PCT) de origen universitario muestra un comportamiento diferente a la producción nacional. Si bien al analizar las estadísticas generales de producción de patentes esta se concentra en Bogotá, cuando se estudia su origen y se centra el análisis en la producción de origen universitario se encuentra que las IES de la región de Antioquia-Eje Cafetero (42 %) producen más patentes incluso que la región Andina (29 %) Mucho más alejados se encuentran la Pacífica con el 14%, los Santanderes con el 9 % y la Caribe con el 6 % (Castañeda & Díaz-Granados, 2014) (ver Gráfica 8).

En los últimos años (2009 a 2013) la producción de patentes de origen universitario muestra un comportamiento un tanto irregular en el país, salvo el caso

de Antioquia donde la tendencia es a ser creciente. Adicionalmente, hay que destacar que el 13,8 % de las patentes solicitadas en esa región son de origen universitario, dato que contrasta con la región Caribe, en donde estas no llegan al 10 %.

Gráfica 8. Solicitudes de patentes & PCT de origen universitario por regiones



Fuente: Datos: Superintendencia de Industria y Comercio (Castañeda & Díaz-Granados, 2014)

CONCLUSIONES

Las capacidades orientadas al desarrollo de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación, vistas desde el número de grupos de investigación con que cuenta cada departamento de la costa Caribe colombiana, se hallan concentradas en gran medida en Atlántico y Bolívar, representando un 66 % del total de los grupos escalafonados por Colciencias en su última convocatoria.

Los grupos de mayor escalafonamiento A1 y A, se encuentran en los departamentos del Atlántico con el 51%, Magdalena con el 22,22 % y Bolívar con el 15,9 %, es decir que estos tres concentran el 89,12 % de los grupos de investigación de mayores capacidades en la generación, divulgación y uso de conocimiento, cifra un poco preocupante para los otros departamentos teniendo en cuenta que dentro de este grupo se encuentran algunos de los que han tenido mayor destinación de recursos para el desarrollo de actividades de Ciencia, Tecnología e Innovación en Colombia.

En los últimos años los recursos de Ciencia, Tecnología e Innovación destinados a nivel nacional a través del Sistema General de Regalías (2012-2016) para la costa Caribe ascienden a aproximadamente a 659 mil millones de pesos, de los cuales el 57 % se ha concentrado en los departamentos de Cesar, Córdoba y La Guajira que, según las estadísticas de Colciencias, son los departamentos que en esta región poseen menor número de grupos de investigación. Esto plantea un gap entre la demanda y oferta de capacidades presente en estos territorios. Con el fin de subsanar esta situación se deben plantear estrategias orientadas al fortalecimiento interno de las capacidades de ciencia y tecnología y a la articulación con entidades e instancias que dentro de la región puedan ayudar a soportar y apoyar la demanda interna en el desarrollo de este tipo de actividades.

En cuanto a la producción investigativa, los departamentos de Atlántico y Bolívar son los de mayor desarrollo, pero de manera general para los ocho departamentos, esta se concentra en productos de apropiación social y de formación de recurso humano más que en productos de Nuevo Conocimiento y de Desarrollo Tecnológico e Innovación, cuestión justificable desde todo punto de vista si tenemos en cuenta que en la región Caribe, siguiendo la tendencia nacional, los recursos destinados a las ACTI, en los últimos años, se han utilizado en mayor medida a la formación de recurso humano en programas de maestría y doctorado, al desarrollo de programas académicos con componentes de ciencia, tecnología e innovación, a la creación de redes de conocimiento y al fortalecimiento de las relaciones entre la universidad, la empresa, el Estado y la sociedad civil, entre otros. La inversión realizada en estos rubros deberá verse reflejada en los años venideros con resultados de investigación orientados a la generación de nuevo conocimiento y de productos de desarrollo tecnológico e innovación que permitan aportar de manera sólida al desarrollo de la sociedad en sus diferentes ámbitos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amar, P., Amézquita, J., Arraut, L., Zapata, A. & Martínez, D. (2011). *Plan Estratégico y Prospectiva de Innovación y Desarrollo Científico y Tecnológico del Departamento de Bolívar 2010-2032*. Cartagena: JAVEGRAF.

- Amar, P., Miranda, R., Rodríguez, I., Martínez, D., Villareal, R. & Del Río, J. (2014). *CUEE Caribe: Estrategia para el impulso de la transferencia tecnológica en el Caribe colombiano*. Barranquilla: Universidad Simón Bolívar.
- Castañeda, J. & Díaz-Granados, A. (2014). Inventario de capacidades científico-tecnológicas de instituciones de educación superior vinculadas a la conformación de CIENTECH-Oficina de Transferencia de Resultados de Investigación. Informe técnico de ejecución de proyecto, Barranquilla.
- Castañeda, J., Ruiz, A. & Álvarez, R. (30 de 06 de 2015). *Lineamientos de política para la creación de spin-off en universidades privadas en Colombia. Caso Universidad Simón Bolívar*. Tesis de Maestría. Universidad Simón Bolívar. Barranquilla, Colombia.
- Colciencias (20 de 03 de 2013). Regionalización de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación. Recuperado el 05 de 2015, de http://www.colciencias.gov.co/sobre_colciencias/descripci-n
- Colciencias (2014). *Modelo de medición de Grupos de Investigación, Desarrollo Tecnológico o de Innovación y de Reconocimiento de Investigadores del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación, año 2014*. Bogotá, Colombia: Colciencias.
- Colciencias (2015). *Estado de la ciencia en Colombia*. Bogotá: Colciencias.
- Colciencias (2015). *Informe de la publicación de los Resultados Finales. Convocatoria Nacional para el Reconocimiento y Medición de Grupos de Investigación, Desarrollo Tecnológico o de Innovación y para el Reconocimiento de Investigadores del SNCTei*. Bogotá: Colciencias.
- DNP (2006). *Visión Colombia II Centenario 2019. Fundamentar el crecimiento y el desarrollo social en la ciencia, la tecnología y la innovación. Propuesta para Discusión*. Bogotá: DNP.
- Genatios, C. & Lafuente, M. (2004). Políticas en Ciencia y Tecnología para Venezuela. *Venezuela en Perspectivas*, 131-179.
- IASP (2015). *International Association of Science Parks and Areas of Innovation*. Recuperado el 20 de 06 de 2015, de <http://www.iasp.ws/>

- Martínez Torres, D. (2013). *Modelo de Gestión del Proceso de Vinculación de las Universidades con el Entorno Socioeconómico. El Caso de la Universidad Tecnológica de Bolívar*. Tesis de Maestría. Universidad Tecnológica de Bolívar. Cartagena de Indias, Colombia.
- MEN (2015). Ministerio de Educación Nacional. Colombia. Recuperado el 15 de 07 de 2015, de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-232769.html>
- Monroy, S. (2005). La organización sistémica de la ciencia, la tecnología y la innovación en Colombia. Una visión estratégica del sistema nacional. *Revista de Tecnología - Journal of Technology*, 4(2), 19-26.
- OCDE (2014). *Science, Technology and Industry Outlook 2014*. OCDE Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/sti_outlook-2014-en.
- OCYT (2013). *Observando al Sistema Colombiano de Ciencia, Tecnología e Innovación: sus actores y sus productos*. Bogotá: Observatorio Colombiano de Ciencia y Tecnología.
- OCYT (2015). *Indicadores de ciencia y tecnología. Colombia 2014*. Bogotá: Observatorio Colombiano de Ciencia y Tecnología.
- PND (2015). *Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 "Todos por un Nuevo País"*. Bogotá: DNP.
- RICYT (2015). *Red de Indicadores de Ciencia y Tecnología Iberoamericana e Interamericana*. Recuperado el 12 de 07 de 2015, de <http://db.ricyt.org/query/CO/1990,2012/calculados>
- Robledo, J. (2013). *Introducción a la Gestión de la Tecnología y la Innovación*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Sánchez, M. (1996). La estrategia de regionalización del Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología como parte del proceso de descentralización en Colombia. *Cuadernos de Administración*, (22), 107-115. Universidad del Valle.

Aspectos Históricos y Conceptualizaciones del Caribe Colombiano: Ruralidad - Nueva Ruralidad - Funciones de la Escuela y Educación Rural

María Teresa Pupo Salazar¹

Aspectos históricos

El presente trabajo presenta aspectos relacionados con la situación actual en el Caribe colombiano en materia educativa, económica, política y cultural; un esbozo histórico de aspectos importantes en la configuración del modelo de Nación colombiana.

El Observatorio del Caribe Colombiano presenta una caracterización de la región Caribe, sosteniendo que no es posible concebir la Nación colombiana contemporánea sin los ocho departamentos del Caribe, pues ellos han ayudado a forjar esa comunidad imaginada en sus múltiples manifestaciones; por su localización y el tamaño de su población, su historia y su economía; su vida social y su cultura, la región Caribe es una pieza determinante en la configuración del país.

Estructura administrativa: Hay siete departamentos continentales (La Guajira, Atlántico, Bolívar, Cesar, Córdoba, Magdalena y Sucre) y un departamento en el área insular (San Andrés y Providencia, y Santa Catalina).

Etnia: El 15,7 % de la población se considera afrodescendiente, el 6,8 %

1. Socióloga. Magíster en Desarrollo Educativo y Social. Docente investigadora de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba. En la actualidad cursa estudios de Doctorado en Ciencias de la Educación –Rudecolombia– Universidad de Cartagena, Colombia.
mariatpupo@hotmail.com

indígena y el 77,5 % no tiene pertenencia étnica. Un poco de historia permite conocer la experiencia del Caribe insular, ya que es muy útil para una mejor comprensión de la nuestra –señala Múnera (2010)– sobre todo por la nitidez y al mismo tiempo por la complejidad que tienen los procesos sociorraciales en todo el Caribe.

Como datos sobresalientes, hay que destacar la diversidad y riqueza del Patrimonio Cultural Material, Inmaterial y Natural de la región Caribe colombiana. Hacen parte de la lista Representativa del Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad: el Carnaval de Barranquilla (2008), El espacio cultural de Palenque de San Basilio (2008) y el sistema normativo de los Wayúu, aplicado por el pütchipüñüi ‘palabrero’ (2010).

El Centro Histórico de Mompox (1540) presenta una imagen excepcional de lo que fue una ciudad colonial española y desde 1995 hace parte de la lista de Patrimonio de la Humanidad de la UNESCO.

En cuanto a la economía, la región Caribe aporta el 15,5 % del Producto Interno Bruto (PIB nacional), participación que se ha venido incrementando en los últimos años. El sector más importante de la economía es el terciario, los departamentos de Atlántico y Bolívar concentran el 50,9 % del PIB regional. Una de las actividades económicas que más se destaca en la región es el turismo, en sus diversas manifestaciones, cultural, histórico y ecológico; en cuanto a lo productivo en la región Caribe, tenemos el turismo, la agroindustria y la minería.

Ese Caribe alegre y tropical, campechano y simpático, lleno de alegría, de carnavales y de festivales, que tiene entre otras de sus ferias y fiestas el Carnaval de Barranquilla, el Festival de Compositores de San Juan del Cesar en La Guajira, el Festival de Música Religiosa en Mompox, el Festival de la Leyenda Vallenata en Valledupar, el Festival de Cine de Cartagena, el Festival Nacional del Porro en San Pelayo (Córdoba), el Festival de la Cultura Wayúu en La Guajira, las Fiestas del Mar en Santa Marta; también posee un mundo

rural, con una caracterización completamente diferente a la del mundo urbano, y habitado por personas pertenecientes a la gran sociedad, las cuales hacen cada día un gran esfuerzo por incorporarse a ella.

Vale la pena mencionar que la artesanía es más que la actividad creativa de la producción de objetos; se constituye como expresión material de la cultura, que responde a un marco geográfico, medioambiental, histórico y social específico.

El Caribe y el Eje Cafetero concentran la mayor población artesanal del país. En el Caribe está el 32,87 % del total nacional: 10,06 % en Sucre, 9,34 %, en Córdoba, 6,95 % en Cesar y 6,52 % en Atlántico; mientras que en Nariño se concentra el 14,34 %, en Boyacá el 8,43 % y en Tolima el 5,15 % de la población artesanal del país.

Se destacan las prácticas artesanales de las comunidades Wayúu, Arhuaca y del Resguardo Zenú, herederos de las prácticas culturales de sus ancestros. Para los Wayúu, el saber tejer es símbolo de juicio, creatividad, inteligencia y sabiduría. Fue enseñado por Wale Kerü, la araña. Las Kanas, figuras geométricas que distinguen a la tejeduría textil wayúu, representan el entorno material y la cosmogonía.

Para la comunidad Arhuaca el trabajo en telar, la cestería y la elaboración de sombreros son trabajos masculinos; mientras que el tejido de mochilas es un oficio femenino. La artesanía emblemática Zenú es el llamado sombrero vuelta'o, elaborado en caña flecha. Su trenzado circular expresa la concepción de unidad del universo y su devenir eterno. Las pintas representan identidades totémicas de antiguos clanes familiares. Paralelo a la tejeduría en caña flecha, también se dedican a la cestería en bejucos, iraca, enea y junco produciendo baláis, chocóes, canastos, petacas, abanicos, floreros, maletas, hamacas de cepa, esteras, petates y esterillas, entre otros productos.

Se destacan como centros artesanos: Usiacurí tejeduría en Palma Iraca; Gala-

pa: máscaras y muñecos de Carnaval en madera y papel maché; Mompox: orfebrería y joyería en plata (filigrana); San Jacinto: tejeduría en hilo de algodón e instrumentos musicales; Chimichagua, departamento del Cesar: tejeduría en palma estera; Santa Marta: talla en piedra jabón, coco, madera y concha; Morroa: tejeduría en hilo de algodón.

El pueblo indígena Zenú se localiza en los resguardos de San Andrés de Sotavento en el departamento de Córdoba y El Bolao en Urabá. En cuanto a la región Caribe, tenemos asentamientos pequeños en Sucre y de hecho, sabemos que se encuentra concentrado en Córdoba, especialmente en el resguardo de San Andrés de Sotavento en la cabecera municipal de Tolú Viejo. Los Zenú son llamados la gente de la palabra.

El Censo DANE (2005) reportó 233.000.052 personas aunque autorreconocidas como parte del pueblo Zenú, de las cuales el 51,6 % son hombres (120.181 personas) y el 48,4 % son mujeres (112.871 personas). El pueblo Zenú se concentra en el departamento de Córdoba, en donde habita 61,6 % de la población (143.457 personas). Le sigue Huila con el 33,7 % (80.830 personas) y Antioquia con el 2,8 % (6.594 personas). Estos tres departamentos concentran el 99,1 % de la población de este lugar. Los Zenú representan el 16,7 % de la población indígena de Colombia (ver Tabla 1) (Ministerio de Cultura, 2005).

La población Zenú que habita en zonas urbanas corresponde al 34,1 % (79.402 personas) cifra superior al promedio nacional de la población indígena urbana que es del 21,43 % (298.499 personas).

De acuerdo al Censo, el porcentaje de población Zenú que no sabe leer ni escribir es de 25,8 % (60.118 personas), del cual la mayoría son hombres: 50,8 % (30.559 personas). Esta tendencia no se mantiene al observar otros datos del Censo, pues del 74,8 % (161.911 personas) que reportan tener algún tipo de estudio, la mayoría, el 51,9 % (13.295 personas), son hombres (ver Mapa y Tabla 1).

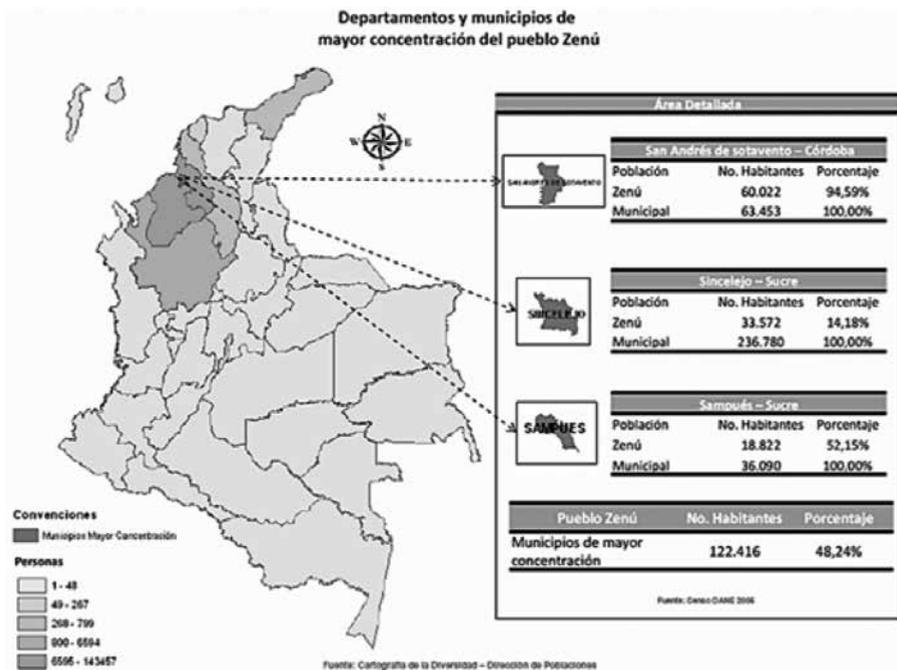


Tabla 1. Asentamiento y concentración de la población Zenú

Población Pueblo Zenú: 233052 personas			
Patrones de asentamiento		No. de habitantes	% sobre el total de población Zenú
Departamentos de mayor concentración	Córdoba	143457	61,60 %
	Sucre	80830	34,70 %
	Antioquia	6594	2,80 %
	Total	230.881	99,10 %
Población Zenú en áreas urbanas		79.402	34,10 %

Tabla elaborada con base en el Censo DANE 2005

En cuanto al estado de la lengua nativa del pueblo Zenú, un 13,4 % de hablantes (31.244 personas) sobre el total poblacional, evidencian su alto grado de riesgo de extinción. Los hombres representan la mayoría en este indicador con el 52 % (16.237 personas) (ver Tabla 2).

Tabla 2. Indicadores demográficos del pueblo Zenú

Indicadores	Total		Hombres		Mujeres	
	Valor	%	Valor	%	Valor	%
Población	233.052	100 %	120.181	51,6 %	112.871	48,4 %
habla la lengua de su pueblo	31.244	13,4 %	16.237	52,0 %	15.007	48,0 %
Algún estudio	161.911	74,8 %	83.980	51,9 %	77.931	48,1 %
Analfabetismo	60.118	25,8 %	30.559	50,8 %	29.559	49,2 %
Días de ayuno	43.942	18,9 %	23.086	52,5 %	20.856	47,5 %

Tabla elaborada con base en el Censo DANE 2005

En cuanto a su territorio, su historia, sus prácticas culturales, su cultura y su mismo comportamiento para su dieta alimenticia, su música, su vestuario, su reconocimiento y representación están muy relacionados con el trabajo del sabio Francisco José de Caldas y la invención de una geografía humana, quien en sus ensayos sobre la geografía de la Nueva Granada y el influjo del clima en los seres organizados, dio comienzo a una tradición, cuya importancia, al margen de la pretendida defensa de América, estuvo en las imágenes que formó en la geografía de la futura Nación, al tiempo que la crisis del imperio precipitaba un estado de ánimo de profundas dudas y escepticismo sobre la bondad del vínculo colonial. El mundo se percibe –dice este historiador– por medio de una presión determinada, la cual afecta nuestro conocimiento de la tierra y las prácticas geográficas. De modo que los mapas, por ejemplo, no cumplen solo la función de mediar entre la realidad externa y el sujeto que la percibe, sino que van más allá. Los mapas constituyen, en sí mismos, un proceso interpretativo, y tienen la capacidad de predecir la existencia de una Nación, de fundarla.

De Caldas (1808) publicó su ensayo *Del influjo del clima sobre los seres organizados*, ubicando su comportamiento a partir de su condición geográfica, planteando el interrogante ¿Cómo demostrar desde las ciencias civilizadoras el poder de los climas templados del Virreinato? Y si en los climas ardientes aparecían pueblos indígenas tan avanzados como el Zenú ¿en qué quedaban las pautas de comportamiento de la sociedad desde las ciencias?

Fals Borda (1973), fue quizás el primero de los investigadores sociales colombianos en referirse a la necesidad de un estudio sistemático de las condiciones socioeconómicas del Caribe colombiano, entendido este, como un área geográfica con características propias que la diferencian del resto del país. En un ensayo inicial, publicado en 1973, hizo un esquema del desarrollo de la costa Caribe, desde los días iniciales de la Conquista hasta los orígenes del capitalismo del siglo XIX. En este trabajo estudió dos aspectos importantes de esta geografía: las tendencias centrales en el poblamiento costero y la expansión de la hacienda. Desde lo segundo mostró, antes que Meisel, el carácter esclavista de esta producción (*Hacienda esclavista de la provincia de Cartagena*) y en producción, que definió como modo de producción señorial esclavista. En cambio, sobre el tipo de poblamiento, el trabajo de este autor permanece insuperado. Fals reconstruye las corrientes de población de los siglos XIV al XVIII de particular relevancia en el mapa, en el que muestra los pueblos de negros y palenques, establecidos en esta área del Caribe de 1533 a 1788.

Fals Borda en el primer libro de su serie titulado *Doble historia de la Costa*, se dedica a estudiar la formación señorial esclavista en el sur de la antigua ciudad de Cartagena, cuyo centro era Mompo; pero más que la economía de sus haciendas, la preocupación central de este trabajo es la vida urbana de las grandes familias aristocráticas, a la par que pretende recrear la gesta social y cultural que fue surgiendo de nuevos pueblos campesinos, formados por una intensa mezcla de negros cimarrones, mulatos libres y mestizos de todas las categorías en esta extensa área del sur de Bolívar.

En 1980, apareció la obra de Hermes Tovar: *Grandes empresas agrícolas del siglo XVIII*, cuyo mérito ha sido poner aún más claro, a través de un análisis comparativo de la gran propiedad agraria de la Nueva Granada, que la Costa fue una de las áreas con mayor producción agraria y ganadera en el siglo XVIII, que se basó en el trabajo esclavo, pero dicho libro no logra explicar la significación de las haciendas azucareras y ganaderas en el conjunto de la economía caribeña y nacional, en términos de la producción nacional y de su impacto sobre las actividades económicas y sociales.

Otras obras como el trabajo de Nina S. Friedemann sobre el palenque de San Basilio, y el ensayo del antropólogo Aquiles Escalante, sobre San Basilio, son el resultado de investigaciones sobre los orígenes y los nexos africanos de esta singular comunidad de cimarrones del Caribe colombiano. La señora Friedemann estudia además de forma convincente, la presencia de África en la organización económica, social y cultural del Palenque. El trabajo de recuperación documental de Roberto Arrázola titulado *Palenque, el primer pueblo libre de América*, es otra contribución importante aunque de otro orden a los estudios de las comunidades cimarronas del Caribe colombiano, en especial a las del palenque de San Basilio.

Dando un vistazo al sector rural del Caribe colombiano, y con los fundamentos que nos aporta la historia anteriormente descrita, la cual nos permite conocer y analizar cómo se fueron acomodando la sociedad y las comunidades en la geografía colombiana, tenemos hoy que la situación del empleo en el sector rural plantea un desafío político importante. Una época que parece lejana, en la cual la mayoría de las personas del mundo vivían y trabajaban en el campo. En la actualidad, el medio rural alberga cerca del 50 % de la población rural, mientras que el resto vive en el sector urbano; se estima que en ese sector rural se concentra el 75 % de los pobres del mundo. Este estudio de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), plantea que América Latina y el Caribe, es una región que es eminentemente urbana, pero aun así, hay una gran parte de la población que habita en el campo. Particularmente son las mujeres las que predominan en la economía informal-rural, en condiciones laborales precarias y donde la pobreza es persistente.

En la región, la pobreza entre la población rural bajó solo el 60 % en 1980 a 53 % al 2010. Un informe elaborado por OIT, junto con CEPAL y FAO en el año 2012, concluyó que la precariedad y la informalidad en el mercado de trabajo son dos de los factores que contribuyen a que más de la mitad de la población rural de América Latina se mantenga en esta condición económica.

“Las mujeres representan el 20 % de la fuerza laboral agrícola de América La-

tina y del Caribe, y desempeñan una función clave en la seguridad alimentaria, pero no tienen igualdad de acceso a los recursos, y sufren discriminación en el mercado de trabajo, tanto en términos de sus salarios como en las condiciones de trabajo”, señala el representante regional de la FAO, Raúl Benítez.

En el último medio siglo, la sociedad colombiana ha vivido significativamente un cambio en su desarrollo demográfico: su población ha quintuplicado en tamaño y se ha invertido su distribución en las áreas urbanas y rurales. En el año 1951, la población colombiana era de 11,5 millones, y de ella, dos tercios (más de 7 millones) vivía en el campo colombiano. Hoy día, un cuarto de la población (40 millones) habita en dichas zonas.

La zona rural del Caribe colombiano, en materia social y económica, merece un cuidadoso estudio y análisis, tanto así, que el sector ha retrocedido 25 años por el poco avance social, porque no se ha diversificado y no genera excedentes exportables en comparación con las importaciones; así lo dio a conocer José Antonio Ocampo, director de la misión para la transformación del campo, durante la presentación de los “Lineamientos para una estrategia de desarrollo rural territorial para la región del Caribe colombiano”, realizada en la Gobernación del Atlántico.

Todo esto nos remite a la necesidad de reflexionar sobre el campo y el mundo circundante como tal, entendiendo, que el mundo rural es un espacio en el cual este tema tiene especial importancia, ya que es, tal vez, la dimensión con mayor número de contradicciones, complejidades, conflictos y discusiones en las políticas públicas. Esta realidad sociológica como objeto de trabajo tiene mucha complejidad y pareciera que no hay claridad. Abundan las definiciones, los preconceptos, y sin duda alguna, los prejuicios al referirse al ámbito campesino latinoamericano. Por esto considero, que esta reflexión debe partir de la precisión de qué entendemos por rural.

En un artículo denominado: *Nueva ruralidad y educación: miradas alternativas*, se plantea la vigencia de lo rural como espacio diferenciado y con una

identidad que se reconstruye a consecuencia de los profundos cambios operados en estos contextos en el marco de los nuevos tiempos, los cuales dan cuenta de una nueva ruralidad (Mendoza, 2004).

Es desde aquí donde se defiende la posibilidad de hablar de educación rural, ya que, pese a los cambios de lo rural mantiene una serie de problemas que son motivo de análisis en el Caribe colombiano y en el departamento de Córdoba en particular. Las experiencias que me asisten en los trabajos realizados desde la facultad de Ingeniería Agronómica, y de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba me reclaman el derecho a hablar de una educación rural, la cual tiene rasgos completamente diferentes a la educación que se desarrolla en el área urbana; contextualizando desde la historia los procesos que dieron origen al surgimiento de esta nación colombiana.

Barbero (2001) plantea que los cambios epocales también alcanzan lo rural y van más allá de lo físico o funcional, hasta tocar elementos estructurales que se relacionan con nuevos modos de experimentar la pertenencia al territorio y de vivir la identidad; que existen nuevas formas de valorar lo rural desde lo urbano. Posada (1987) tipifica estos cambios como: desruralización lo que es igual a decir “urbanización de lo rural”, lo cual supone un cambio en la noción misma de ruralidad.

Perico Echeverry y Pilar Ribero (2002) en: *Nueva ruralidad: “Visión del territorio en América Latina y el Caribe”*, plantean como punto de partida la propuesta de abordar lo rural desde la perspectiva del espacio y territorio, por lo que es necesario revisar la definición conceptual y operativa que se viene empleando para definir el dominio de las políticas del desarrollo rural.

Desde diferentes concepciones acerca de lo rural se entiende como las áreas de asentamientos humanos dispersos o de baja concentración poblacional. Otras fuentes definen lo rural como los espacios con poblaciones dispersas o localizadas en concentraciones no mayores de 2.500 habitantes. En el orden productivo se define lo rural a partir de la base económica, estableciendo lo

rural como los espacios que dependen de actividades primarias y sus encadenamientos subsectoriales y directos.

Echeverry y Ribero esbozan superar estas definiciones, introduciendo una condición básica de construcción de sociedad a partir de la dependencia existente entre los condicionantes de localización de la base económica y la formación de asentamientos humanos dependientes de ella.

El factor diferenciador de lo rural radica en el papel decisivo de la oferta de recursos naturales, que determina patrones de apropiación y permanencia en el territorio en procesos históricos. En síntesis, esta definición de lo rural incorpora una visión de base económica: oferta de recursos naturales y una definición de proceso histórico: *construcción de sociedad*. Reconociendo la importancia que el sector rural tiene frente a las necesidades de redefinir el patrón de desarrollo considerándolo de forma estratégica y revaluando el papel marginal y residual que se le ha asignado hasta el momento; la visión territorial incorpora sus dimensiones económica, ambiental, social, cultural, histórica y política, y en ellas se encuentran los fundamentos para repensar los tipos de desarrollo rural y aportar cambios positivos a la concepción de un modelo de desarrollo. La definición de lo rural como territorio, intenta incorporar a la reflexión sobre desarrollo actual y futuro de nuestros países, el proceso histórico de apropiación territorial que se ha dado en América y que ha sido soportado básicamente en la actividad agrícola.

Absalón Machado (1998) plantea –refiriéndose a la categorización de lo rural– que una región marcadamente rural (como presentan los sociólogos), es la que se caracteriza por un orden social rural y una organización de la vida política dominada por los intereses de las clases sociales rurales. Lo rural se refiere a la situación y dinámica de las relaciones internas de la sociedad rural, cuyos factores de dominio (social y de poder), se extiende hasta los límites del denominado sector urbano.

Lo rural y lo urbano se diferencian no solo por las relaciones que lo sustentan,

sino también por los modos de vida y cultura. Define además que son: sociedades rurales, todos los municipios y conglomerados que por ejemplo, tengan menos de 20 mil habitantes, donde es difícil hacer una distinción entre una cultura rural y urbana, dado que en estas sociedades, que tienen un modo de vida y una dependencia económica basada en la agricultura, son dos caras de una misma realidad. En una visión holística lo agrario y lo rural son términos equivalentes.

La ruralidad es ese hábitat construido durante generaciones por la actividad agropecuaria, es el territorio donde este sector ha tejido una sociedad. Este concepto permite una visión multidisciplinaria que reivindica los aspectos antropológicos, sociopolíticos, ecológicos, históricos y etnográficos, además de la tradicional visión económica de lo agropecuario y de lo rural, y es abiertamente alternativo a la visión sectorial que predomina en las estrategias de la política rural de nuestros países. Visto así, hay una estrecha relación entre territorio y sociedad rural que permite entender que la ruralidad es una condición y característica asociada a territorios, que tienen en esencia una construcción de orden histórico y social como procesos prolongados de conformación de sociedades, y organizaciones territoriales. En estos territorios se arraiga la historia, la tradición y la cultura de la mayor parte de los pobladores de nuestra América y es esa historia, y en ese proceso donde se encuentran los elementos constitutivos de la concepción de una realidad asociada al territorio.

[...] El Informe Nacional de Desarrollo Humano 2011 (INDH), reconoce esta diversidad y distingue en Colombia territorios de alta, baja o media ruralidad de acuerdo a factores ya señalados. El estudio termina por considerar rural, casi el 32 % de la población y cerca del 95 % del territorio, contrario a la mirada tradicional producto de los censos periódicos de población que clasifica a la ruralidad como el “resto” y le atribuye un poco menos del 25 % (Ministerio de Educación Nacional. Ministerio de Educación Preescolar, Básica y Media Primaria, 2011).

La nueva ruralidad

Como concepto, representa una nueva visión del espacio rural y por consi-

guiente, una reinterpretación del desarrollo rural, basada en los acelerados y profundos cambios en este mundo. Con este concepto se denomina la naciente visión del espacio rural y la nueva forma de conseguir el desarrollo rural. Guillermo Miranda Camacho (2011) en *Nueva ruralidad y educación en América Latina: Retos para formación docente*, plantea que se trata de un fenómeno emergente, tanto en Europa como en América Latina, producido por los cambios estructurales del capitalismo global.

La intensidad y difusión del cambio rural en las últimas cinco décadas que observan Pérez y Caballero (2003), han sido mucho mayores en los países de Europa Latina que en los países de América Latina. El Instituto Interamericano de Ciencias Agrícolas (IICA) incorporó el concepto de “Espacios Rurales” como un escenario sociopolítico propicio para focalizar eficientemente la asignación de recursos, en virtud de ser el escenario donde se articulan las relaciones sociales y económicas. Espacio en el que a la vez tiene lugar un desarrollo sostenible definido como:

[...] el proceso de transformación de las sociedades rurales y sus unidades territoriales, centrada en las personas, participativo, con políticas específicas dirigidas a la superación de los desequilibrios sociales, económicos, institucionales, ecológicos y de géneros, que busca ampliar, las oportunidades del género (IICA, 2000).

Complementariamente, el IICA propone la conceptualización de la nueva ruralidad, la incorporación de la visión territorial en aspectos tales como: los procesos de adopción de decisiones, formulación de políticas, planificación y gestión del desarrollo. La apreciación de las transformaciones en el medio rural y su significación teórica, programática y práctica resultante de una reflexión analítica de los estudiosos del campo y de los organismos internacionales (BID, Banco Mundial, IICA, CEPAL, FAO, etc.), han arribado al conocimiento de una realidad social, económica, política y cultural en los espacios geográficos rurales muy diferentes a los contemplados en los modelos teóricos del desarrollo rural anteriores que no daban cuenta de esas transformaciones.

Llambí y Pérez (2007, p.54) observan que el acelerado proceso de cambio en los territorios rurales, ha exigido a los especialistas una nueva teorización del espacio rural, desde la visión del desarrollo rural, trascendiendo su dimensión físico-natural al integrar en el concepto de territorio los cambios estructurales, sociales, culturales, económicos y políticos. Al mismo tiempo, observan que el territorio es –además de una categoría analítica u operativa– una construcción social según la perspectiva normativa o cognitiva de quienes en él habitan y de sus poblaciones circundantes. La riqueza de la estructura rural como lo expresa por su parte Lucy Niño (2001), directora de Desarrollo Rural de este momento, radica en su cultura, tradiciones, valores e instituciones. Manifiesta que no hay que desconocer la potencialidad de la nueva ruralidad, por lo que se deben ajustar los marcos conceptuales, las definiciones de política y los instrumentos de intervención a una realidad más compleja (y añadiríamos dinámica), que no se sujete a las orientaciones sectoriales que han constreñido lo rural como sinónimo de agricultura. La coexistencia de comunidades indígenas, las sociedades campesinas, las comunidades asentadas en pequeñas y medianas poblaciones, ponen de relieve una organización social, forma de solidaridad social y prácticas de acción colectivas que se han visto afectadas por una visión de desarrollo que las ha excluido.

La nueva ruralidad desde el enfoque territorial se apoya básicamente en algunas premisas:

- a) Se reasigne un marcado énfasis en la dimensión territorial en contraste con la visión sectorial agrícola.
- b) Se toma conciencia de las diversas funciones de una actividad agropecuaria que excede lo productivo.
- c) Se le debe ver como un proceso que cobra en cada región características específicas, por cuanto interactúan distintas variables económicas, sociales y políticas que confieren a cada territorio una identidad única, con una historia, un presente y una proyección futura construida por una sociedad que interactúa en ese espacio.
- d) Se produce una revalorización de la complementariedad existente entre las actividades agropecuarias y el desarrollo de otras actividades económicas rurales no agrícolas que son fuente de ingreso para la población.

- e) Se concede una priorización de la potencial competitividad de los territorios a partir de diversos sectores, por ejemplo, el turismo y de actividades ligadas a la geografía, la historia, la cultura, la ecología, etc.

Fundamentada en estos supuestos, la ruralidad deviene en un nuevo sentido que orienta la gestión de la sociedad sobre el territorio. Debe comprenderse como territorio limitado y definido a partir de la conformación de asentamientos humanos, de procesos sociales y económicos asociados a la explotación y usos de los recursos humanos.

Albanesi y Preda (2007) definen el territorio como: *“El espacio que comparten todos los habitantes independientemente del uso que se les dé”*. Desde el enfoque territorial, la mayor riqueza de lo rural radica en la construcción de cultura, tradiciones, valores e instituciones, que se expresan en las comunidades indígenas, las sociedades campesinas y comunidades asentadas en pequeñas y medianas poblaciones (Niño, 2001).

Según Pérez y Caballero (2003), la nueva ruralidad le confiere especial importancia a:

- a) La dimensión territorial en posición a la sectorial, así como a las funciones y servicios prestados por la agricultura más allá del aspecto productivo.
- b) Los vínculos entre las pequeñas ciudades y el campo circundante, y la relación entre desarrollo urbano y desarrollo rural.
- c) La complementariedad entre la agricultura y otras ocupaciones.
- d) La función residencial de las áreas rurales.
- e) La integración de las áreas rurales a los mercados y los procesos de globalización, lo que destaca la importancia de la competitividad territorial frente a la puramente empresarial o sectorial.
- f) El potencial económico que ofrecen los activos ligados al territorio de tipo geográfico, histórico y cultural, etc.
- g) La participación en las políticas y programas de desarrollo rural de los diversos agentes involucrados y la concertación entre ellos.

Ante la emergencia de la nueva ruralidad es imperiosa la necesidad de hablar de educación dirigida al agro, dado que el proceso de modernización capitalista, como proceso de cambio estructural ha influido en este medio y pone de relieve algunos cambios tales como: los sistemas productivos, la estructura social, la cultura tradicional, la dinámica de la sociedad civil-campesina, y la aparición de nuevas estructuras de estilos de vida en el campo (espacios para el ocio y la recreación, el agroturismo, el turismo verde, el ecoturismo, entre otros), todos estos cambios hacen que cambien y reconceptualicen la visión del desarrollo rural y esto justifica el defender aspectos básicos para una educación contextualizada con características completamente diferentes a la educación que se desarrolla en lo urbano. Ya desde principios de la década de 1970 en el informe final del Seminario Interamericano sobre Problemas de la Educación Rural, se identificaban los principales problemas que enfrenta la educación rural:

- Inequidad: no se cumple el principio democrático de igualdad de oportunidades educativas para la niñez y la juventud rural. Brecha entre la realidad urbana y rural: salud, nutrición, vivienda, organización comunitaria y recreación.
- Déficit del rendimiento escolar: retardo pedagógico. Repitencia, ausentismo, deserción o exclusión. No se cumplen los fines educativos y la inversión no resulta eficiente.
- Baja cobertura de la oferta educativa: significativo porcentaje de escuelas que solo ofrecen los tres primeros grados de educación básica.
- Centralización: concentración de la política educativa, curricular y administrativa.
- Ambigüedad en lo referente a una educación rural y agropecuaria.
- Desvinculación entre la educación formal y las modalidades de educación no formal y de adulto: necesidad de repensar la educación rural y global.
- Escasa pertinencia cultural.
- Desvinculación entre la escuela y la comunidad.
- Falta de coordinación: entre las diferentes agencias que desarrollan programas educativos para el sector rural.
- Ausencia de variabilidad: en los métodos y procedimientos de enseñanza.
- Dotación deficitaria de material didáctico.

- Falta de eficiencia: en la supervisión escolar.
- Evaluación escolar infuncional.
- Baja compenetración docente con la comunidad: bajos salarios y condiciones de vida.
- Insuficiencia de programas de asistencia escolar: baja capacidad de las organizaciones comunitarias para gestionar ayuda de servicios asistenciales.
- Inadecuada edificación escolar.

Por lo expuesto hay que señalar que

[...] Datos más recientes ponen de relieve la dramática situación de la educación rural, en particular de la educación básica en la región latinoamericana y caribeña. En acceso a la escuela, el 15 % de niños y niñas de sectores pobres no tienen acceso a esta. Después de los 6 años, la edad de ingreso a la escuela está entre el 10 % y 15 % de los niños y niñas. En cuanto a los años de escolaridad solo el 47 % de los niños y niñas que ingresan a primer grado, concluyen la educación primaria; el promedio es de 4 años de escolaridad (Méndez, 2003).

Esta realidad, lejos de haber sido superada, ha seguido profundizándose a lo largo de las décadas siguientes hasta el día de hoy. Los esfuerzos de los organismos internacionales y regionales en intervenir por la brecha educativa urbana-rural, pone de manifiesto el grado de complejidad y profundidad de una problemática tendiente al crecimiento. Organismos internacionales, tales como la Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), coinciden en que la educación es uno de los derechos fundamentales del ser humano y un requisito básico para reducir la pobreza, para mejorar las condiciones de vida del mundo rural y para construir seguridad alimentaria. Al mismo tiempo, concuerdan en que en las áreas rurales, el nivel de educación es todavía más bajo que en las áreas urbanas, el analfabetismo es mayor y la calidad de la educación son más bajas.

Daniel Flórez Lozano, sociólogo de la Universidad Nacional de Colombia, en un trabajo acerca de las contribuciones de la educación rural en Colombia

de pequeños municipios y de limitado desarrollo, hace un análisis de este tipo de educación en Colombia desde la sociología rural y destaca los aportes de Thomas Lynn Smith, sociólogo rural norteamericano, a la orientación de los primeros estudios centrados en el agro realizados en Colombia en la década de los 50 del siglo XX; entre otros, por Fals Borda y posteriormente en los años 60 por diversos investigadores en el mundo rural. El auge de la educación rural se inició por el Estado colombiano en la década de los 60, promovida que incorporó la educación a las políticas de las reformas agraria y de desarrollo rural como parte de las estrategias destinadas a promover el cambio social, y por parte de movimientos sociales y proyectos políticos de izquierda, que adoptaron la educación del campesino como estrategia de canalización de su potencial revolucionario, y del fomento de su organización y movilización, con el fin de generar hechos sociales y políticos nuevos.

Smith señala que: “Educación es el nombre aplicado al proceso mediante el cual la parte socialmente aprobada de la herencia cultural, se transmite de una generación a otra y el proceso mediante el cual el conocimiento recién adquirido se difunde entre los miembros de la sociedad” (1960, p.413).

Quiero señalar aquí la definición de la educación señalada por Emilio Durkheim en su obra *Educación y Sociología*, que: “La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social” (1999, p.60). Esto permite reconocer la importancia de la educación que la sociedad ha encargado en el desarrollo de las funciones educativas a diversas instituciones, las cuales se desempeñan como agencias educacionales como la familia, encargada de transmitir los elementos culturales relacionados con el ajuste a la rutina cotidiana de la vida y las actividades rurales. En segundo lugar, la escuela con funciones a cumplir como las planteadas por Rodrigo Parra Sandoval en su texto *La Escuela Inconclusa*, señala que dentro de esos contextos de educación del país deben entenderse las variaciones que experimenta la función de la escuela (1986). Puede, en efecto, pensarse que la escuela lleva a cabo tres funciones fundamentales en la educación colombiana:

1. Una función de enseñanza propiamente dicha y cuyos problemas se plantean en el plano central cognoscitivo.

2. Una función que hace relación a la producción de la mano de obra. Esta función se aplica con mayor claridad en contextos urbanos donde las relaciones laborales requieren de la alfabetización, donde se diseñan los planes educativos y a cuyas necesidades se adapta con mayor holgura la práctica pedagógica. En las comunidades rurales y especialmente en los contextos campesinos, los conocimientos adquiridos en la escuela no parecen estar directamente relacionados con la producción, sino que se refieren a fenómenos de vinculación entre la comunidad campesina y la comunidad más amplia, a su sistema de mercadeo, a una economía más extensa. Este fenómeno, a nivel de las comunidades económicas, es de mayor importancia para analizar posteriormente las relaciones entre el maestro, el alumno y la comunidad en la vida campesina.
3. Una tercera función de la escuela es su rol integrador de los individuos en valores y conceptos que provienen de la sociedad más amplia y que tienen que ver con la formación de concepto de región, de Nación, de pensamiento científico, y los valores y visión del mundo de clase media urbana que transmite el maestro. Esta función sería también de primordial importancia para entender los conflictos entre la escuela y las comunidades campesinas y la naturaleza de las relaciones que se dan entre ellas.

En esta misma obra, Parra Sandoval se refiere al capital cultural y hace referencia a Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron, para realizar el análisis de la pedagogía escolar y la reproducción escolar. Según ellos, el capital cultural se da en tres formas:

- a. Incorporado al individuo a través de hábitos por medio de la acción pedagógica y del proceso de socialización.
- b. Objetivado en forma de bienes culturales, libros, revistas, máquinas, lo que implica, por supuesto, no solamente el saber usar los objetos culturales sino saber usarlos institucionalizadamente por medio de títulos o calificaciones escolares. El éxito de la acción pedagógica dependerá entonces del capital cultural y pedagógico que la familia y la comunidad campesinas hayan inculcado al niño y del ajuste que el capital cultural escolar tenga con ese capital cultural inicial o primario. Ese ajuste, por supuesto, depen-

de tanto del diseño de los contenidos predeterminados en el currículo único programado a nivel nacional (Políticas del MEN) como de las herramientas pedagógicas y de la concepción pedagógica que tenga cada maestro.

- c. La habilidad del maestro para vincular y hacer compatibles el factor primario que da la comunidad y el secundario que da la escuela, se convierte en un factor decisivo en la eficacia de la escuela en las comunidades campesinas.

Por lo expuesto

- Las funciones de la escuela también están contenidas en los retos de la educación rural en Colombia, que están relacionadas con las siguientes contribuciones de la generación de condiciones que promueven efectivamente, en cada entidad territorial, la transformación del ser humano en persona humana.
- La formación de una cultura que privilegie el ejercicio de la política de manera autónoma y responsable por parte de cada persona. Esta acción, además de producir cambios en la realidad política de los municipios y en la futura política de la población, contribuirá a la profundización y consolidación de la democracia y la generación de condiciones favorables para la formación del régimen político descentralizado e institucionalizado por la Constitución Política. Pero si bien es cierto que el cambio político fue promulgado por los constituyentes de 1991, la tarea del cambio cultural continúa pendiente y debe iniciarse desde la infancia a través de las diferentes acciones formativas constitutivas de los procesos educativos formulados puestos en ejecución en cada municipio e institución educativa (función de la escuela).

La producción de conocimiento con capacidad de comprender y transformar la realidad es importante para insistir en los roles que debe desempeñar la educación rural en la formación del capital cognitivo integrado por los conocimientos estructural y funcional. Estos dos tipos de conocimientos, contribuyen en el caso del estructural, a conocer y comprender todo aquello que ocurre en el territorio, es decir, su realidad. Por su parte, el conocimiento funcional ayuda a entender los procesos de cambios ocurridos en cuanto a crecimiento

económico y desarrollo social en el marco de la emergencia de la nueva ruralidad y la globalización.

En referencia a Boisier (2004b), quien hace un análisis de la política educativa rural en Colombia, nos encontramos con modelos educativos desarrollados en el país, como la fundación Acción Cultural Popular, cuyo objetivo era la alfabetización de los estudiantes del campo y el desarrollo de la educación básica dirigida a la educación campesina; Escuela Nueva, un modelo educativo que se inicia en Pamplona, Norte de Santander, para escuelas rurales y que fortalece la interacción escuela y comunidad rural, y la creación del gobierno escolar. En la década de los 70 surgieron las Concentraciones de Desarrollo Rural (CDR), modelo que tenía como objetivo la promoción del desarrollo integral de la comunidad rural.

A este modelo hay que destacarle la puesta en marcha de procesos de organización y participación de la comunidad, por lo que fueron notables las labores de la comunidad rural. La formulación de modelos educativos rurales realizada en la época de los 80 y 90 buscó ofrecer respuestas a características específicas de la población rural colombiana asociada con su dispersión y alta movilidad. En consecuencia, las principales características de los modelos educativos de esta época, están definidas en función de la flexibilidad, el reconocimiento y atención del contexto social y productivo del estudiante de las áreas rurales. En los años 90 se inició un nuevo momento del desarrollo de la educación rural en el país; aquí se formulan propuestas pedagógicas y modelos educativos tanto de las instituciones del Estado como organizaciones del sector privado, para ofrecer nuevas alternativas de educación para la población campesina. Estas alternativas fueron acogidas por el Proyecto de la Educación Rural (PER), cuya primera fase se inició en el 2001 y concluyó en el 2006 (este proyecto está vigente en el actual Plan de Gobierno en su política de educación rural).

Entre otros modelos educativos y propuestas pedagógicas que hacen parte de la actual política rural tenemos:

- El Sistema de Aprendizaje Tutorial (SAT), modelo dirigido a jóvenes y adultos en zonas rurales del país con el fin de ofrecerles una alternativa educacional que permita completar la educación básica y media. Este modelo integra el trabajo y los procesos de organización social y comunitaria, promueve la organización de líderes y busca que el estudiante, al concluir la educación media, haya formulado un proyecto de vida que le permita continuar trabajando en el contexto rural y proporcione ingresos.

- Postprimaria, modelo educativo que para algunos es la continuidad de Escuela Nueva, concebido y desarrollado a partir de la formación de proyectos pedagógicos y mediante el uso de guía de aprendizajes (similitud con Escuela Nueva).

A finales de los 90 el MEN –como alternativa privilegiada de la definición de las acciones educativas orientada hacia el campo– recurrió a la adaptación de modelos educativos desarrollados en otros países de América. Es el caso concreto de la experiencia de Brasil, que se adoptó y puso en marcha el modelo de aceleración del aprendizaje dirigido a la población rural de extraedad.

- Servicio Educativo Rural (SER), otro modelo educativo rural que le permite a jóvenes y adultos del campo cursar la educación básica y media. Por otra parte, el MEN –entre las alternativas de la aplicación de la comunidad rural– ha impulsado la denominación del modelo CAFAM dirigido a la formación del adulto y no es en este caso el habitante rural su condición objetiva; es aplicado en la educación rural con exitosos resultados alcanzados en los procesos de alfabetización y desarrollo de la educación media.

En las actuales políticas de educación rural del MEN se tienen: “Más campo para la educación rural” (*Al Tablero*, periódico de un país que educa y se educa), anotando el esfuerzo del Gobierno Nacional con el apoyo del Banco Mundial, les permitirá a 176 mil niños y jóvenes de zonas rurales del país acceder a una educación de calidad. Señala además en este informe, que los problemas del sector rural colombiano son en gran parte causados por la baja cobertura, la falta de calidad y pertenencia de un sector educativo que no responde a las necesidades sociales y que no es un agente de transformación.

Esto se refleja en la pobreza, el desempleo creciente y la violencia que se vive en muchas zonas rurales del país (marzo de 2001). Más adelante, en el mismo periódico pero más actualizado (abril-junio de 2008) tenemos: “Caminos para crear un nuevo mundo rural desde la óptica de un empresario, un secretario de educación, un maestro y rector de la escuela normal, y un decano de la Facultad de Educación; y se formula la siguiente pregunta: ¿qué significa una mejor educación para el campo?”.

Francisco Parra responde: Una educación pertinente que identifique y entienda lo rural, el pensamiento del campesino, sus aspiraciones, sus conceptos de escuela y desarrollo que ayude al niño y joven campesino a ubicarse en el mundo desde el conocimiento, la sociedad, la producción y el espacio que ocupa el sector rural en el desarrollo nacional (1986). Una educación universal que realce y valore lo rural, pero sin desconocer sus interrelaciones con lo urbano.

El manual del MEN para la formación y ejecución de planes de educación rural sostiene que la educación en la zona rural es un asunto de equidad y desarrollo para el país, las regiones y los ciudadanos incluidos quienes viven en las grandes ciudades. Muestra una continuidad en el programa de fortalecimiento de la cobertura con calidad para el Programa Educativo Rural (PER), el cual ha contribuido a mantener presente y poner en lugar importante la educación de los pobladores del campo. “Los planes de educación rural sirven para ser visibles e incluir el desarrollo en el desarrollo nacional a la gente que vive y produce en la zona rural, sin cuya producción y vitalidad, las zonas predominantemente urbanas no podrían desarrollarse y mejorar sus condiciones de vida”. El plan de educación rural asume para la vida rural los lineamientos y criterios del plan de desarrollo de la entidad territorial certificada (ETC) y los desarrolla de acuerdo con el contexto. Según la encuesta nacional de calidad de vida, de cada 100 matriculados en la zona rural, 71 llegaban a 6°, 60 a 9° y 48 a 11° en 2008 (Planes de Gobierno). Vemos entonces una continuidad de acciones en los planes de educación rurales reflejados en el seguimiento hasta 2014 y lo que deviene para el cuatrienio en el actual Gobierno en el Plan de Desarrollo “Todos por un nuevo país” (2014-2018), donde la educación, lo rural y la ruralidad tienen posicionamiento.

¿Qué es Sociología de la Educación?

La Sociología de la Educación se centra en el estudio sistemático de las relaciones entre el sistema educativo y la sociedad, de la relación de cada grupo social, y en el sistema educativo; así como de aquellos procesos, tendencias y prácticas sociales cotidianas que tienen lugar dentro de las instituciones del sistema educativo. Todo ello a partir de una conceptualización histórica, económica, cultural y política que influye en su construcción social. Así pues, la Sociología de la Educación interpreta y analiza el sistema educativo a diferentes niveles: micro (se estudia lo que sucede en la escuela, colegio o centro educativo: qué pasa en las aulas, salas de profesores y en los patios y su relación con la estructura social); macro (estudia las relaciones del sistema educativo con la sociedad y su influencia recíproca) e intermedio: (se analizan la composición y características de los diferentes grupos, actores y agentes que integran el sistema educativo, así como las relaciones entre ellos, con los demás grupos sociales y con la educación). Permite así comprender y conocer las relaciones existentes entre la educación y el mundo laboral, cultural, económico; así como la interrelación con las estructuras de desigualdad y estratificación social (Moraes, *et al.*, 2013, p.13).

Ana María Brígido (2006) define la Sociología de la Educación como sociología especial que analiza y explica la socialización y la educación como fenómenos, y como procesos sociales, del mismo modo que las relaciones entre educación y la sociedad, tanto en el pasado como en el presente. Según A. M. Eichelbaum de Babini (1991), la Sociología de la Educación tiene por objeto: el estudio científico de la educación como fenómeno y como proceso social en contextos sociales de diferente amplitud. Lerena (1985) afirma que la Sociología de la Educación estudia las relaciones entre el proceso de reproducción de un particular universo cultural llevado a cabo por el sistema educativo, y el proceso de reproducción de una sociedad dada.

A partir de los enunciados anteriores, queda perfectamente claro que el campo de investigación de la Sociología de la Educación no se reduce a los problemas de la escuela, sino que abarca cualquier ámbito donde tiene lugar un proceso educativo (o de socialización) e incluye, de manera particular, la problemática

relativa a la compleja relación que se da entre este proceso y la sociedad en su conjunto. Si revisamos la propuesta de Durkheim sobre la ciencia de la educación, podemos pensar hasta qué punto lo que hoy entendemos por Sociología de la Educación ya estaba presente en aquella propuesta. La razón de ser de la Sociología de la Educación reside en que la educación es un fenómeno social. Siguiendo a Durkheim, podemos demostrar que la educación es un objeto de estudio privilegiado de la sociología y se ubica en el centro del debate social. Primero, el contenido de la educación, es decir, lo que se transmite de una generación a otra, está constituido por los aspectos centrales de la cultura de una sociedad. Segundo, y muy ligado a lo anterior, las instituciones educativas son el ámbito y el medio fundamental de transmisión de esa cultura. Por último, esa transmisión implica una relación entre generaciones, una generación joven, todavía inmadura para la vida social, y una generación adulta que ejerce una acción sobre la primera. En estas relaciones, se corresponden las tensiones del cambio social, aspecto fundamental de las relaciones entre educación y sociedad. La educación, además de ser un factor clave para el desarrollo de la vida social, juega un papel central en el proceso de control social y en la estructura de poder de una sociedad, temas que no pueden resultar indiferentes en ningún análisis de sociedad, que para el caso que nos amerita, es la educación en la sociedad rural o lo que valdría decir la educación para contextos rurales (Pupo, 2011).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aimo y otros (2011). *Campesinos, tierra y desarrollo rural. Reflexiones desde la experiencia del Tercer Laboratorio de la Paz. Asistencia Técnica Internacional del Tercer Laboratorio de Paz. Acción Colombia.* Bogotá.
- Albanesi & Preda (2007). *El enfoque territorial como propuesta de intervención para el desarrollo. Reflexiones desde una perspectiva latinoamericana. La enseñanza del desarrollo rural. Enfoques y perspectivas.* Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Arrázola, R. (1970). *Palenque, primer pueblo libre de América: Historia de las sublevaciones de los esclavos de Cartagena.* Cartagena: Ediciones Hernández.

- Barbero, M. (2011). Las identidades en la sociedad multicultural. En *Los rostros de la identidad*. Caracas: Fundación Bigott.
- Boissier (2004). *Desarrollo endógeno: ¿para qué?, ¿para quién? El humanismo en una interpretación contemporánea del desarrollo*. Documento policopiado. Santiago de Chile.
- Brigido, A. M. (2006). *Sociología de la Educación*. Buenos Aires: Editorial Brujas.
- Departamento Nacional de Planeación (DNP). Bases del Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018.
- Dane (2005). Censo Nacional. Recuperado de: <http://www.mincultura.gov.co>
- De Caldas, F. J. (1808). Del influjo del clima sobre los seres organizados. Mayo de 1808. En *Seminario del Nuevo Reino de Granada* (pp. 166-167). Bogotá: Biblioteca Popular de Cultura Colombiana, 1942.
- Durkheim, E. (1979). *Educación y sociología*. Bogotá, Colombia: Editorial Andes-Editorial Linotipo Ltda.
- Echeverry, R. & Ribero, M. P. (2002). *Nueva ruralidad: visión del territorio en América Latina*. Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA). Editor Cargraphics S.A., Centro Internacional de Desarrollo Rural (Cider).
- Eichelbaum de Babini, A. M. (1991). *Sociología de la Educación*. Córdoba, Argentina: Brujas.
- Escalante, A. (2002). *El negro en Colombia*. Barranquilla Editorial Universidad Simón Bolívar.
- Fals Borda, O. (1973). *Reflexiones sobre la aplicación del método de estudio-acción en Colombia*. Asunción: Centro Paraguayo de Estudios Sociológicos.
- Fals Borda, O. (1980). *Mompox y Loba: Historia doble de la Costa*. Bogotá: Carlos Valencia Editores.
- Flórez Lozano, D. (Ed.). *Contribuciones de la educación rural en Colombia a la construcción social de pequeños municipios y al desarrollo rural*.
- Friedmann, N. (1986). *De sol a sol: génesis, transformación y presencia de los negros en Colombia*. Bogotá: Planeta.

- Lerena, C. (1985). *Materiales de sociología de la educación y de la cultura*. Madrid: Zero.
- Llambí & Pérez (2007). *Nuevas ruralidades y viejos campesinos*. Agenda para una nueva sociología rural latinoamericana. Bogotá, Colombia: Cuadernos de Desarrollo Rural.
- Machado, A. (1998). *La cuestión agraria en Colombia a fines del milenio*. Bogotá: El Áncora Editores-Servigraphic Ltda. ISBN 958-36-0055-5.
- Meisel, A. (1980). *Esclavitud, mestizaje y haciendas en la provincia Cartagena (1533-1851)*. Bogotá: Carlos Valencia Editores.
- Méndez Puga, A. M. (julio, 2003). Formación de educadores(as) y educación rural: reflexiones y propuestas desde una reconceptualización de la educación básica. *Revista Digital eRural 1*. En <http://educacion.upa.cl/revistaerural/erural.htm>
- Mendoza, C. (2004). *Nueva ruralidad y educación: miradas alternativas*. Táchira, Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador Rubio.
- Ministerio de Cultura. República de Colombia: “Zenú, la gente de la palabra”. Recuperado de: <http://www.mincultura.gov.co>
- Ministerio de Educación Nacional. Viceministerio de Educación Preescolar, Básica y Media Primaria (2011). Manual para la Formulación y Ejecución de Planes de Educación Rural. Informe Nacional de Desarrollo Humano (INDH). Bogotá D.C., Colombia. Recuperado de: www.mineducacion.gov.co
- Miranda, G. (2011). Nueva ruralidad y educación en América Latina: Retos para formación docente. *Revista de Ciencias Sociales (Cr)*, I-II(131-132), 89-113. Universidad de Costa Rica, San José de Costa Rica. Red de Revistas Científicas de América Latina, Caribe, España y Portugal.
- Moraes, N. (2013). *Sociología de la educación para educadores*. Murcia: Editorial DM, Librero Diego Marín.
- Múnera, A. (2010). *Fronteras imaginadas. La construcción de las razas y de la geografía en el siglo XIX colombiano*. Segunda edición. Colombia: Editorial Planeta Colombia S.A. Colección Banco de la República. ISBN 13: 978-958-42-1169-9.

- Niño Carrillo, L. (2001). *Estrategias de desarrollo rural para una nueva ruralidad*. Conferencia inaugural La nueva ruralidad en América Latina. Maestría en Desarrollo Rural. 20 años, Tomo I. Colombia: Pontificia Universidad Católica.
- Observatorio del Caribe Colombiano (2010). Recuperado de: <http://www.ocaribe.org/caracterizacion.php>. En <http://www.unesco.org>
- OIT (2012). Informe sobre el trabajo en el mundo 2012. www.ilo.org/global/publications/books/world_of_work/lang_esindex.htm
- Parra Sandoval, R. (1986). *La escuela inconclusa*. Santafé de Bogotá: Editorial Colombiana S.A. ISBN 958-14-0131-8.
- Pérez & Caballero (2003). *La nueva ruralidad en Europa y su interés para América Latina*. Roma, Italia: FAO.
- Perico, R. (1998). *Colombia en transición. De la crisis a la convivencia: una visión desde lo rural*. Santafé de Bogotá, Colombia: IICA en coedición con TM Editores. ISBN 958-601-802-4.
- Posada, M. (enero-abril, 1997). Algunas notas acerca de la ruralidad actual: el espacio rural y su consumo turístico. *Espacio Abierto*, 6(1), 101-119. Coveco.
- Pupo Salazar, M. T. (2011). *Sociología de la educación, educación e investigación en educación*. Fondo Editorial Universidad de Córdoba.
- Sector rural y desarrollo local en América Latina y el Caribe. Informe OIT, FAO y CEPAL sobre Políticas de Mercado y Pobreza Rural en América Latina.
- Tovar, H. (1980). *Grandes empresas agrícolas y ganaderas: su desarrollo en el siglo XVIII*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Ediciones CIEC.

Pensar y Construir un Sistema Educativo Caribe

*Reynaldo Mora Mora¹, Jairo Solano Alonso², Diana Lago de Vergara³,
Yuceli Ávila Hernández⁴, Sofía Alejandra Mora Macías⁵*

PRESENTACIÓN

Las consideraciones que siguen intentan ser dos cosas de similar modestia en cuanto a su alcance. Por un lado, los distintos ensayos acerca de “Pensar y construir un currículo para la región Caribe colombiana”, iniciados en otros espacios académicos sirven de hilo conductor al trabajo que actualmente nos ocupa sobre la relación Educación-Formación-Región. Empresa quizá demasiado ambiciosa sobre la que hemos acumulado en estos últimos años experiencias significativas desde el accionar del grupo de investigación en Educación, Ciencias Sociales y Humanas (Categoría A, Colciencias). Por otro, deseáramos que las consideraciones a proponer pudieran servir como punto de discusión en torno al tema y problema de la organización de un Sistema Educativo Regional Caribe –SERC–. Tómese, pues, así y sin mayor pretensión: como aproximación teórica o especulativa, como propuesta de trabajo y como pretexto para la discusión.

-
1. Doctor en Ciencias de la Educación. Líder Grupo de Investigación en Educación, Ciencias Sociales y Humanas. Docente Doctorado en Educación Universidad Simón Bolívar. Investigador Asociado Universidad Simón Bolívar.
 2. Doctor (PhD) en Historia de América Universidad Pablo de Olavide (Sevilla, España). Doctor (PhD) en Ciencias de la Educación, Universidad de Cartagena. Magíster en Sociología de la Educación, Universidad de Antioquia. Magíster en Dirección Universitaria, Universidad de los Andes. Sociólogo UNAULA, Medellín. Líder del grupo Estudios Interdisciplinarios sobre el Caribe de la Universidad Simón Bolívar. Docente Doctorado, Universidad Simón Bolívar, Universidad de Cartagena.
 3. Doctora en Ciencias de la Educación Universidad Complutense, Madrid. Investigadora Universidad de Cartagena. Docente Doctorado en Educación Rudecolombia Universidad de Cartagena.
 4. Magíster en Educación. Docente Investigadora del Distrito de Barranquilla.
 5. Estudiante de Derecho y Ciencias Políticas. Joven integrante del semillero del Grupo de Investigación en Educación, Ciencias Sociales y Humanas. Columnista del diario “La Libertad” de Barranquilla.

Una de las constantes que se pone de manifiesto con insistencia en este debate, es la relación de “Educación y desarrollo de los pueblos”, que se produce no solo entre lo educativo y la producción de un país, sino entre distintos sistemas considerados a partir de su conexión histórica. En otras palabras, en sociedades como la nuestra, parece dibujarse un ciclo que arrancaría con el establecimiento del sistema educativo, entendido como aquel que se ofrece en calidad de servicio público para atender los niveles y grados secuenciados; de igual manera mediante la educación no formal y a través de acciones educativas informales teniendo en cuenta los principios de integración y complementación, como lo establece la Ley General de Educación; con unas características que hacen pivotar el mundo de las opciones formativas de sus distintos niveles con auténticas posibilidades de promoción del educar y el formar. Si, como pensamos, se puede dar por válida la interdependencia del SERC con los subsistemas departamentales de educación, es bastante probable que este organismo pueda construirse y constituirse como un buen propósito al respecto. La referencia a la inmediata historia educativa colombiana, y, en ella la regional se justifica, entonces, en la medida en qué condición influye en el presente educativo-formativo regional.

LA NECESIDAD DE UN SISTEMA EDUCATIVO INTEGRADO PENSANDO LA CONSTRUCCIÓN DE UN CURRÍCULO CARIBE

Intentaremos, al hilo de este discurso, justificar lo que ahora optamos. En este proceso se debe contar con los docentes como sujetos muy importantes del sistema, pero también con los demás actores que conforman la comunidad educativa. Todos ellos hacen sagaces observaciones sobre el enseñar, el aprender, el educar y el formar, y las diferentes tipologías de la práctica curricular-formativa. En ellas, la de formar integralmente, creemos cabe situar el panorama que las Instituciones Educativas (IE) le han venido dando una vez promulgada la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación.

Sin poder entrar ahora en su cuidadoso análisis, recordemos que el sistema educativo es el generador de cambios por la calidad de la educación para el logro de la articulación de los niveles educativos con los fines de la sociedad

colombiana (Mora, 2012). De acuerdo con la estrategia que se formule para cada uno de ellos, viene a sustentar un modelo de desarrollo humano, basado en el respeto y promoción de la dignidad humana. Diríamos que frente a las circunstancias del Caribe colombiano, la creación del SERC consolidaría estos niveles en procura de una organización pedagógica moderna con estructuras idóneas para el nuevo juego de las exigencias del milenio. Se trata de la cuestión de la pertinencia del currículo (Martínez, 2004), en el entendido que los problemas de la pertinencia están estrechamente relacionados con las fuentes y fundamentos de una determinada formación, que permiten determinar las particularidades, necesidades e intereses de los educandos a los cuales se dirige. Estos fundamentos y principios permiten delimitar niveles de pertinencia del modelo curricular, en la medida en que tales fundamentos son generalizables o no, puedan serlo a sus distintos niveles de elaboración. Ya no debe imponerse la improvisación, en torno a los reales propósitos y objetivos de este sistema pensando la región; tampoco insistir ahora en lo que en otras ocasiones se hizo o se dejó de hacer.

Todos los sistemas educativos y, por lo tanto, las instituciones educativas guardan siempre una relación estrecha con todas las esferas de la sociedad. Lo que en cada una de ellas sucede, repercute, con mayor o menor intensidad, en las demás. De ahí que, a la hora de reflexionar sobre la política educativa sobre la formación integral en las instituciones escolares y en su planificación y desarrollo, sea necesario contemplarlos desde ópticas que van más allá de los estrechos límites de las aulas. La política educativa no puede ser comprendida de manera aislada, descontextualizada del marco sociohistórico concreto en el que cobra auténtico significado (Torres, 1993).

Este sistema y los subsistemas educativos departamentales deben contar con los recursos financieros y humanos para pensar el educar y el formar, posibilitando que ellos sean cada día mayores y mejores, para que las IE potencien oportunidades frente a las demandas sociales vislumbrando un Macroproyecto Regional con propuestas contextualizadas, que validen no solo el ser regional y local con una clara identidad nacional, sino que, incluso, tenga un fuerte

valor frente al ser Caribe en su propia dialéctica. De esta forma, el SERC acusaría los rasgos circunstanciales de aquel, que deben ponerse de manifiesto en los contenidos curriculares, atendiendo el contexto: a) presencia en el sistema de unos principios que realicen los fines de la sociedad colombiana, que satisfagan las demandas que ella reclama y b) frente al mecanismo bipolar-relacional del sistema educativo nacional y regional, este rasgo se vería fuertemente incrementado a través de proyectos en conjunto, resultando más fuerte la interacción de los actores y sujetos con el proceso educativo-formativo.

Si, aunque con la brevedad que la temática obliga, ponemos ahora la atención en la importancia histórica que el Servicio Educativo Regional Caribe (SERC) reviste para la educación y la formación, y lo hacemos porque supone dos importantes consecuencias para el sistema educativo colombiano: por un lado, la instauración de los Sistemas Educativos Regionales (SER) con posibilidades efectivas de pensar y transformar las prácticas educativas y formativas; por otro, la región es un escenario histórico-geográfico en el que se ha venido dibujando en la “larga duración” el espectro de pensarla y transformarla a través de aquellas, en los diferentes momentos de su proceso constituyente.

La vinculación estrecha del SERC con el sistema educativo general establecido por la Ley General de Educación, debe ir acompañada de la sustitución centralista tanto a nivel nacional como regional. No entramos aquí en el detalle del proceso, analizado por nosotros en los diferentes ensayos de “Pensar y construir un currículo para la región Caribe colombiana”. Tampoco querríamos perdernos en los ya amplios debates en torno a la posibilidad misma de hablar de un sistema educativo desconociendo los distintos circuitos locales y regionales educativos, cuando de lo que se trata es de integrar los diferentes ríos culturales educativos colombianos.

Un problema distinto será la matización que se puede hacer para que el SERC tenga cuerpo efectivamente en la realidad con el paso de los años entre un sistema educativo desfasado del contexto y un sistema educativo pensando y construyendo posibilidades de vida afirmativa para los habitantes de la región.

Tema este al que, en el contexto más amplio de nuestro estudio, hemos dedicado atención en otro lugar, como es en el proyecto “Pensar la educación y la formación en el Caribe colombiano: propuestas alternativas para el nuevo milenio”. Sí importa retener, sin embargo, desde la perspectiva que hoy nos ocupa, dos cuestiones que quisiéramos dejar apuntadas. En primer lugar, nos encontramos ante una situación en la que la estructura del sistema educativo se establece dentro del concepto de un Estado Social de Derecho, que se asienta sobre las bases de un pluralismo respetuoso de la dignidad humana. En este caso, esta unidad del sistema educativo sencillamente impulsa el establecimiento de pensar la diversidad regional cultural colombiana a través de la educación. En esta segunda situación, lo que a nuestro juicio se produce es un repensar democrático de la educación y la formación con la Constitución de 1991, y en el caso de las situaciones regionales, creemos que es una etapa en el camino de abrir posibilidades para que las regiones y sus localidades tengan vida con proyectos educativos y formativos alternativos.

Y en segundo lugar, un hecho cierto para tener presente: es bien entendido que la existencia del SERC dentro del sistema educativo colombiano debe llevarnos a impulsar sus fines, señalados acertadamente en la Ley 115 de 1994, donde el SERC tiene a desarrollarlos en el diálogo Región-Nación (Mora, 2009a). Lo que ahora queremos apuntar es, sencillamente, que, a pesar o precisamente a causa de esta situación del sistema educativo único, la canalización de diversos intereses y demandas, siempre existentes en todo conglomerado social, por rígida que sea su estructura política, tendrá vías alternativas, como la de pensar la región en ese diálogo a partir de la educación y la formación, vehiculizado a través de redes de grupos de investigación.

Es lo que está sucediendo en el Caribe colombiano, al comprobar que las propuestas de grupos de investigación registrados, reconocidos y escalafonados en Colciencias, presentan reales alternativas de trabajo con claros intereses regionales. Con este segundo aporte lo deseado es poner de manifiesto la necesidad de estudiar y profundizar la forma y las vías con las cuales seguir llevando a cabo la articulación de intereses locales, regionales, nacionales con

Latinoamérica y el Caribe. Por lo demás, la estructura del sistema educativo que el país conoce presenta pocas diferencias formales con los imperantes en otros contextos, recientemente analizados por un grupo de investigadores dirigidos por Olga Lucía Zuluaga para el caso latinoamericano. Lo cierto es que nuestro sistema educativo ha conocido un veloz proceso de burocratización en desmedro de la potencialización de recursos humanos para la formación de magísteres y doctores con la intención de dinamizar la investigación en diferentes campos, entre ellos el de la educación.

Una propuesta así, consideramos es la oportunidad de ser protagonistas como docentes, estudiantes, padres de familia, comunidad académica e investigadores, etc., es un momento crucial con la región, para estar a la altura de lo que como habitantes necesitamos y merecemos. La promulgación de la Constitución de 1991 dio cuenta de un anhelo ampliamente sentido por las regiones de contar con una activa participación en la formulación de políticas, planes y proyectos desde la educación y la formación. A ello se refiere el Código de la Educación de manera particular, al señalar, por ejemplo que la construcción de los Proyectos Educativos Institucionales deben responder a las necesidades del contexto. Un Sistema Educativo Regional Caribe (SERC) dignificaría la región en relación con la Nación, a fin de perfeccionar el compromiso del Estado con el establecimiento de un orden social justo y digno. Podemos decir así, que entramos al siglo XXI con proyectos por hacer de la educación y la formación el gran polo de desarrollo de las regiones y del país en general (Mora, 2009b).

¿Qué siente la gente del común respecto del actual sistema educativo? ¿Qué responden las personas en encuestas y estudios cuando se indaga sobre él? Lo que manifiestan percibir es, burocracia y un sistema de espaldas a las regiones y sus localidades; en suma, un proceso educativo-formativo que no colma las expectativas ciudadanas. Y ello, en definitiva, se traduce en una grave incertidumbre de padres de familia, docentes y estudiantes frente al objeto de la Ley General de Educación, y a lo que corresponde el principio de una educación para la vida. En este proceso las regiones tienen sus especificidades educati-

vas y formativas, que no son tenidas en cuenta por los marcos evaluativos del Icfes, por ejemplo. La reforma del sistema educativo en el nivel regional es tan necesaria como urgente. Si miramos los datos disponible-comparativos, hay un desfase de educación y formación de recursos humanos en los últimos años de la región Caribe, en el nivel de formación de magísteres y doctores. Eso significa la denegación de potenciar la investigación, la calidad de la educación y la formación de nuestro recurso humano.

Junto con lo anterior, quisiéramos destacar algo que parece esencial en la procura de este logro. Es cierto, que nunca antes un proyecto de modernización del sistema educativo colombiano había convocado una participación más plural, más diversa y más intensa con la expedición de la Ley 115 de 1994. Todos los sectores mediante un diálogo franco y abierto, participaron con talento y generosidad en el desarrollo de esta iniciativa; se requiere ahora volcar la participación para la transformación de la educación y la formación en la región desde la estructuración del SERC. Lo más importante de esta comunión de intereses está en la capacidad de generar un sistema que dé un paso muy grande hacia una nueva dinámica de potenciar propuestas alternativas para la vida de los habitantes del Caribe. Él debe ser fruto de la comunidad educativa de la región que, al diseñarlo, tenga a la vista los intereses de las localidades, la región y el país en su conjunto. El extendido proceso de participación con que se llevó a cabo la reforma educativa de 1994, debe llevarnos a convocar una Constituyente Educativa Regional Caribe, donde la participación no sea la mera acción de participar, sino mucho más que eso: la materialización de propuestas creíbles y pensadas para la disponibilidad del accionar de recursos humanos y financieros en la búsqueda de la transformación de nuestra realidad.

Esto demanda que esa comunidad educativa regional, representada por académicos, investigadores, escuelas, universidades, sector productivo, sectores de la cultura, etc., se encuentren mediante el diálogo y la participación en torno a los problemas que son comunes a los básicos del país y de la región. En referencia a cómo construir el SERC y su operacionalización en la familia, el Estado y la sociedad, como sus principales responsables, asunto que interesa

a todos, que resulta decisivo para el mejoramiento de esa vida justa y digna que preceptúa la Constitución, señalamos, que un proyecto concebido con un nivel alto y plural de participación, conciba un camino, una manera de trabajar y de operacionalizar sus objetivos; requiere para ello, en los diferentes planes de modernización acordes con los tiempos la convocatoria de un acuerdo de todos los sectores, por ejemplo, en la dirección de ligar más la familia con la escuela y esta con la sociedad y la producción, lo que espera el concurso de todos (Mora, 2009c).

Al inicio del nuevo siglo es satisfactorio que se abran las puertas de la aplicación de propuestas transformadoras en la educación y la formación en el Caribe colombiano, para avanzar sostenidamente en la puesta en marcha del SERC: en esto vale pensar en su estructura jurídica, en una ley que dé vida a estos propósitos, como un texto legal producto del acuerdo y la argumentación sociocultural y jurídica que armonice los intereses locales y regionales con los nacionales. Ello vendría a significar más calidad de la educación y la formación para la región, y un mayor acceso a la educación en igualdad de condiciones para todos, y una ocasión para reflexionar juntos sobre la trayectoria histórica de nuestra identidad regional, así como para imaginar y construir un futuro mejor.

Este Sistema Educativo Regional Caribe debe tener como misión proponer al Congreso de la República, al Ministerio de Educación Nacional y a las gobernaciones un conjunto de proyectos y actividades asociados al desarrollo regional. Ellos harán parte de las políticas y planes orientados al logro de una gran meta que desde esta sección del país nos propongamos: que la región Caribe colombiana sea para este nuevo siglo un polo de desarrollo capaz de potenciar formas de vida más humana y solidaria. Esta experiencia educativa estaría acompañada de un animado debate sobre la región, que ha estado siempre presente en mentes lúcidas, pero ahora se requiere de un proyecto para todo nuestro siglo XXI. Habría razones de qué enorgullecernos, por ejemplo nuestra ventana que es el mar, la riqueza de nuestros hombres y mujeres y con ello el prestigio de nuestros representantes en el mundo; sin embargo, habría

también razones para sentirnos insatisfechos, aún hay un alto porcentaje de niños y niñas fuera de las aulas escolares, la calidad de la educación no supera los estándares comparativos con otras regiones del país, entre otros.

Estas reflexiones alrededor de la puesta en marcha del SERC, deben estar indudablemente en el origen de las políticas públicas en educación que ha propuesto la Constitución de 1991, pero que para su verdadera materialización faltan acuerdos y propuestas sólidas que contribuyan a forjar una región y un país más moderno, más justo y más democrático, como lo establece el principio rector de la “naturaleza del Estado colombiano”. Estas políticas deben hacer posible transformar en progreso social los grandes avances económicos, científicos y tecnológicos del nuevo despuntar de la humanidad. Lo anterior convoca a una invitación a todos a trabajar juntos en este gran proyecto común: pensar la región a través de la educación y la formación.

Lograrlo depende de lo que hagamos en esta primera década: es una tarea regional-nacional que incumbe al Estado, en sus diferentes ramas del poder público, al sector privado, a las comunidades académicas y de investigadores, a los maestros de preescolar, básica y media, en donde se desarrollan nuestros primeros años de vida, y que solo podrá realizarse con la convocatoria de una Constituyente Regional Educativa, a partir de la participación activa de la ciudadanía, incluyendo la “diáspora” de grandes personalidades regionales en el extranjero. Se proponen ahora algunos rasgos de ese Pensar la Región Caribe colombiana, como este proyecto compartido que se nutre de nuestros pequeños y grandes esfuerzos, que con ellos podemos hacerlos realidad:

- Que la educación y la formación hagan de la región una entidad para vivirla, construirla y disfrutarla a través de la identidad cultural, con nuestro potencial económico y nuestro sentido social expandidos al máximo. En tal sentido, el Estado debe apoyar este crecimiento, la igualdad de oportunidades.
- Construir una democracia plena y moderna sustentada en la Constitución de 1991, donde todos nos reconozcamos como ese gran bien constitucional, para ocuparnos de los grandes cambios que han ocurrido y seguirán

desarrollándose en Colombia, Latinoamérica y el mundo.

- Hacer de Colombia un país de regiones que supere siglos de centralismo y discriminación hacia ellas: la unidad de la República se afianza con el desarrollo de aquellas, con auténtico poder político y económico, que contribuyan a potenciar la educación y la formación desde nuestras instituciones educativas, a fin de integrar la región con la Nación y esta con el mundo latinoamericano y el Caribe, para difundir el desarrollo y el establecimiento de un orden social justo y digno: La región Caribe y el resto de regiones como divisiones administrativas deben corresponder a nuestras realidades regionales y locales.
- El SERC debe garantizar efectivamente a todos los niños, niñas y jóvenes el goce constitucional de una educación gratuita de calidad. Ello implica extender la educación obligatoria a toda la enseñanza media, ampliar la educación prebásica, dar un gran salto cualitativo en la formación de los educadores en nuestras universidades y continuar el esfuerzo que se ha venido haciendo para mejorar la calidad de la enseñanza básica, media y superior, con una fuerte inversión financiera en el SERC.
- Que el SERC propicie a nivel de las instituciones educativas una revolución en las tecnologías de la información y el conocimiento en beneficio de la enseñabilidad y la aprendibilidad en la generación de saberes, para que las próximas décadas sean las de la plena inserción de la región en el mundo.

Para el logro de tales objetivos, que además de regionales, son nacionales, se necesita el esfuerzo de todos, en donde la educación y la formación sean esa herramienta para avanzar más humanamente en este nuevo siglo. Las instituciones educativas del sistema de seguro cumplirán su parte, pero el Estado y el sector privado deben desplegar obras que cambien el rostro físico de nuestros pueblos y ciudades, como un marco de iniciativa-proyectos regionales con mucha significación para la región, como un reencuentro con nuestros logros, valores y tradiciones, con una visión cada vez más difundida y compartida de nuestro progreso mediante la educación y la formación, recogiendo el aprendizaje extraído de la relación pasado-presente y futuro (Mora, 2012).

HACIA LA CONVOCATORIA DE UNA CONSTITUYENTE EDUCATIVA DEL CARIBE COLOMBIANO

Pareciera que la inquietud y las preguntas, por lo demás vigentes, sobre la calidad de la educación no están resueltas en el panorama regional del Caribe colombiano desde los indicadores presentados por el Ministerio de Educación Nacional. En los ámbitos social y académico existe un consenso cada vez más fuerte acerca de las repercusiones de esas referencias para el empotramiento de la región en el siglo XXI. Ello debe propiciar discusiones alrededor de las consecuencias que se derivan de los diversos enfoques y miradas que tenemos sobre la calidad de la educación. A veces se olvida que los conceptos son dinámicos, porque son el resultado de confrontaciones en los terrenos político y cultural, no son un producto de la actividad mental ni se soportan solo en argumentaciones, en apariencias, puramente técnicas.

A la región Caribe colombiana hoy hay que pensarla bajo las preocupaciones del nuevo milenio, bajo un concepto integrador, interdisciplinario y globalizado de educación y formación. ¿Cuál debe ser la respuesta que como región debemos aportar para la solución de esta problemática? Pensar la región así es, casi por definición, una tarea que a la larga, lleva al cambio en su desarrollo humano cuando se piensa cualquier institución –un espacio geográfico con sentido humano con mayor razón–; se concluye inevitablemente que puede mejorarse, porque está en la naturaleza humana pensar que las cosas pueden perfeccionarse (Mora, 2010).

Conviene entonces, convocar a una gran **Constituyente Educativa** que piense la región desde sus actores e instituciones en procura de mejorar condiciones de vida como el tema central de este organismo, considerando que el conocimiento es lo que hace la diferencia entre nuestras regiones y departamentos que avanzan y las que se estancan, lo es con mucha razón. Es la confluencia de estos elementos donde la educación y la formación por definición piensan la relación sociedad-región-educación, a fin de tener una sociedad del conocimiento que articule ciencia y desarrollo productivo de manera práctica e instantánea, produciendo impacto en el Caribe colombiano.

Es aquí donde se hace indispensable replantear el problema de cómo la región a partir de esta *Constituyente* construya un sistema integral educativo-formativo más complejo, más rico, más amplio desde el preescolar hasta el posgrado para que sus directrices-políticas y estrategias sean asumidas por las instituciones educativas y por aquellas entidades del pensamiento tanto regional como nacional, que han sido creadas, que están en condiciones de hacer un aporte real a la sociedad del conocimiento hoy. La participación de la región en el fenómeno de la globalización va a depender decisivamente de la forma cómo se piense y trabaje en este organismo en alianza con el SERC, y la forma en que se abordará el desarrollo científico y tecnológico. En este marco, el desafío es distinto, exigente, pero tremendamente conveniente.

Hay que estar de acuerdo con aquella visión según la cual las Instituciones de Educación Superior (IES) están fundamentalmente destinadas a la formación, y desde esta perspectiva se plantea el tema de acceso a la universidad. Pero pretender que el debate universitario se centre en este, es minimizar el tema de fondo que debemos enfrentar como región. Sabemos que hoy la ciencia es un recurso estratégico que define las potencialidades de una región o país en el largo plazo, y no un lujo. Esa vieja distinción entre ciencia pura y ciencia aplicada hoy tiene menos sentido que en los años en que se debatía que los países modestos, como el nuestro, y en él, nuestra región, podríamos tener solamente ciencia aplicada, y que la ciencia pura era para los países ricos o desarrollados. Hoy el dilema es: o investigamos y hacemos ciencia, o no participaremos como protagonistas del mundo del siglo XXI que se abre ante nuestros ojos.

Esta **Constituyente Educativa Caribe** debe organizar nuestra imaginación para hacer entrar con fuerza a este debate a todas las Instituciones Educativas (IE), a los gobiernos departamentales y nacionales, que es indispensable en Colombia un debate enraizado en nuestra realidad, que es del siglo XXI al cual las IE de la región van a tener que responder, con la ayuda de los entes rectores territoriales. Es cierto que se ha avanzado en materia de cobertura en los distintos niveles del sistema educativo, pero estamos entrando en una era en que la expresión de las universidades tiene que ser cualitativa, además

de cuantitativa. En el siglo pasado, el gran desafío fue cómo expandíamos el sistema universitario, y él se llevó a cabo. En los años 90, tuvimos un aumento notable en la cobertura del sistema, según datos del Ministerio de Educación Nacional: en 10 años hemos visto un aumento notable en la historia del desarrollo de la educación superior de nuestro país, pero para el caso de la región Caribe, estamos lejos de la cobertura frente a otras, como la central. Requerimos en consecuencia, un crecimiento todavía mayor en este ámbito.

PENSAR EN UNA CONSTITUYENTE EDUCATIVA CARIBE

Esta convocatoria por un gran encuentro regional para pensar la educación y la formación se constituye en el foro de particular relevancia, pues es una posibilidad de diálogo constructivo entre el ámbito público y privado, a desarrollarse con la franqueza necesaria para aclarar nuestros respectivos puntos de vista. Es y debe ser un encuentro que ofrezca como oportunidad el poder fortalecer esa confianza que existe cuando cada uno de los actores involucrados en lo educativo-formativo —el sector público y privado— cumple el papel en su propio ámbito de actividad, de acuerdo a reglas claras y transparentes: sería el mejor regalo para la región. ¿Cómo investigar y construir propuestas educativas y formativas que sean problemas y parte de las soluciones en la mecánica de configurar, organizar y hacer posible y visible la **Constituyente Educativa Caribe**? Ello es posible generando pensamiento crítico y alternativo para la mejor comprensión de la realidad tanto regional como nacional, creando y proponiendo nuevas formas educativas y formativas para la región Caribe a partir de:

1. **El objeto que es sujeto: construir propuestas alternativas.** Este cambio entraña varias implicaciones para la acción educativa-formativa. Por un lado, nuevos paradigmas con visión transformadora deben acompañar esta construcción; por el otro, el centro o prioridad de la Constituyente no será únicamente sobre las causas y factores que explican el comportamiento de un fenómeno humano como es la educación y la formación. Se trata de compartir, criticar y crear conocimientos para usarlos de manera autónoma en la región, en su relación con otros contextos.

2. **Conocimientos y saberes para la creación, la crítica y la transformación.** Esto implica una redefinición de los saberes y su relación con la educación y la formación para pensar en diálogos constructivos, que nos lleve a formular planes y proyectos desde variados conocimientos.
3. **Conocimientos e intereses.** Puede ayudarnos a realizar cambios creadores en la educación y la formación en la región Caribe que procuren redefinir las relaciones entre actores y sujetos del proceso educativo-formativo: Nación, entidades territoriales, sector privado, educadores, Iglesia, etc.
4. **Los efectos más que los diagnósticos.** Se trataría de la construcción de propuestas alternativas para afrontar las tensiones, retos y conflictos presentes en el proceso de formación para impactar la calidad de la educación en la región.
5. **Pensar y hacer en educación y en la formación.** Se trata de tensionar pensares y haceres, mediados por unas consideraciones éticas: *“la educabilidad del ser humano”*.
6. **Los saberes para la vida.** Para promover nuevas relaciones y estructuras en la organización del sistema educativo que determina un conocer-hacer articulado al contexto y a los movimientos alternativos educativos y formativos mundiales.

Las anteriores propuestas-debates, como parte de una agenda de esta **Constituyente Educativa Caribe** abarcan diversos aspectos interesantes al interior de la responsabilidad social de las Instituciones Educativas. Haciendo un resumen al respecto, vale la pena destacar las siguientes como un contenido sinérgico del papel a ellas asignadas, en su relación con otras instituciones y sectores tanto nacionales como regionales que tendrían prioridad en ese organismo (Mora *et al.*, 2015):

1. Reorganización del sistema educativo de manera pensada para la región Caribe desde las Leyes 30 de 1992 y 115 de 1994, con el objeto de buscar la calidad en la formación del recurso humano.
2. La creación de instituciones como el Consejo Nacional de Acreditación, – CNA– de manera regional para facilitar los contactos directos del proceso de acreditación con los actores y sujetos de la formación comprometidos en la calidad de la educación.

3. La puesta en marcha de planes de apoyo desde las instituciones educativas, con una fuerte inversión de los gobiernos nacional y regionales, procesos con la finalidad de estimular la política de formación de magísteres y doctores en aquellas áreas del conocimiento vitales para el desarrollo regional, con la intención de reducir drásticamente el déficit en relación con otras regiones del país.
4. Flexibilizar el cumplimiento de los procesos de acreditación-regulada, para el desarrollo de actividades de formación con niveles de alta calidad por cuenta de las instituciones educativas con el propósito de alentar la autonomía universitaria como mayoría de edad de nuestras universidades.
5. Apoyar la conformación de Grupos y Centros de Investigación en los diferentes niveles del sistema educativo, con el objeto de incorporar a las prácticas curriculares la formación en y para el desarrollo y el fortalecimiento de la investigación de nuestro recurso humano.
6. Crear el Sistema Educativo del Caribe (SERC), haciendo que esta nueva organización, no burocratizada, juegue un papel muy activo en los procesos de calidad de la educación en la región, a él le cabría la competencia para el desarrollo de programas de perfeccionamiento docente, que busque la mayor eficiencia del sistema a partir de la creación de espacios institucionales y de responsabilidad de las Instituciones de Educación Superior.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Martínez, F. (2004). *El proyecto curricular*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Mora, R. (2009a). *Análisis, implementación y desarrollo de la Ley General de Educación*. Tomo II. Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Mora, R. (2009b). *Recreando la construcción de un currículo para la región Caribe*. Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Mora, R. (2009c). *Caminos para hacer investigación educativa*. Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

- Mora, R. (2010). *Biografías de instituciones educativas de la región Caribe*. Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Mora, R. (2012). *Prácticas curriculares, cultura y procesos de formación*. Segunda edición. Barranquilla, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Mora, R. y otros (2015). *Saberes y formación ciudadana. Enfoques socioeducativos e históricos*. Barranquilla, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Torres, J. (1993). *Interdisciplinariedad y globalización del currículo*. Barcelona: Morata.

Currículo, Identidad y Saberes en el Caribe Colombiano

*Reynaldo Mora Mora¹, Jairo Solano², Diana Lago de Vergara³,
Yucelis Ávila Hernández⁴, Sofía Alejandra Mora Macías⁵*

HACIA LA CONFIGURACIÓN Y APROPIACIÓN DE LA IDENTIDAD CULTURAL CARIBE

Desde las siguientes reflexiones invitamos a los actores y sujetos responsables del educar y el formar, a que consideremos de manera más profunda cómo hacer más pertinente la educación y la formación, no solo frente a lo que significa formar “competentemente”, sino frente a los valores que denotan el “Ser Caribe” en su relación con la Nación colombiana, a través de la relación región y educación, como el esfuerzo de tantos. Un proyecto como el de “Pensar un currículo Caribe” (Arango, 1986) se plantea desde estas reflexiones, como un techo educativo para construir una propuesta alternativa-pertinente (Rodríguez, 1996) que apunte a hacer posible el mandato constitucional de formar en los valores de la diversidad cultural que configuran la Nación colombiana, donde el educar y el formar sean el ritual cotidiano de los responsables de la educación, haciendo prevalecer las prácticas del formar para la vida. En este

-
1. Doctor en Ciencias de la Educación. Líder Grupo de Investigación en Educación, Ciencias Sociales y Humanas. Docente Doctorado en Educación Universidad Simón Bolívar. Investigador Asociado Universidad Simón Bolívar.
 2. Doctor (PhD) en Historia de América Universidad Pablo de Olavide (Sevilla, España). Doctor (PhD) en Ciencias de la Educación, Universidad de Cartagena. Magíster en Sociología de la Educación, Universidad de Antioquia. Magíster en Dirección Universitaria, Universidad de los Andes. Sociólogo UNAULA, Medellín. Líder del grupo Estudios Interdisciplinarios sobre el Caribe de la Universidad Simón Bolívar. Docente Doctorado, Universidad Simón Bolívar, Universidad de Cartagena.
 3. Doctora en Ciencias de la Educación Universidad Complutense, Madrid. Investigadora Universidad de Cartagena. Docente Doctorado en Educación Rudecolombia Universidad de Cartagena.
 4. Magíster en Educación. Docente Investigadora del Distrito de Barranquilla.
 5. Estudiante de Derecho y Ciencias Políticas. Joven integrante del semillero del Grupo de Investigación en Educación, Ciencias Sociales y Humanas. Columnista del diario “La Libertad” de Barranquilla.

esfuerzo colectivo debe confluír la formación que se expresa en cómo formar al ser humano en los más altos valores de lo que conforma nuestra identidad en diálogo con otras culturas.

Este es el desafío que hemos venido planteando: proponernos formar como forma de vida más humana, como el producto terminal de la educación. Al dirigir una propuesta de hacer una educación y una formación más humanas, convoca a cada uno de nosotros a hacer lo que esté a nuestro alcance como padres de familia, educadores o directivos, etc., para lograr esta meta; es lo que se debe intentar en las instituciones educativas. En este proceso es muy importante el papel del maestro como ese sujeto que permite abrir el alma y el corazón de los estudiantes, para que ellos comprendan la diversidad que hay en la profundidad de Colombia, en sus diferentes regiones y localidades, para llegar a comprender al otro, como un valor capital en la formación. Por ello, insistimos en que una propuesta educativa-formativa debe partir en primer lugar en contestar a la pregunta: ¿en qué paradigma de la educación y la formación ella se apoya? Esto, para que en un segundo momento la propuesta se afirme en valores, pensando en que se forma a seres humanos iguales que a los docentes, con los cuales se interactúa para la construcción de una mejor sociedad. Es decir, que el paradigma no es solo darle sentido teórico-conceptual a la propuesta, él debe abrir los sentimientos-valores de los actores y sujetos del proceso formativo para la comprensión frente a la diversidad cultural de nuestros pueblos, porque en ella está la riqueza de una sociedad.

Podemos avanzar desde el punto de construir propuestas educativas pertinentes si nos apoyamos en estrategias pedagógicas y curriculares que, como el Currículo Crítico y Cultural (CCC), proponen una metodología constructiva de formar al ser en la cultura y también en la eficacia y la competencia de la sociedad del conocimiento. La diversidad de propuestas confirma que la educación es una fuente de oportunidades para los seres humanos, especialmente en países como los nuestros. Pero la educación y la formación implican responsabilidades, donde el Estado es y debe ser el primero en asimilarlos. Una prueba que corrobore lo anterior, es cómo la asume a través de políticas

traducidas en recursos humanos y financieros para elevar la calidad de vida del conjunto de una sociedad. Pero así como la educación y la formación son fuentes de oportunidades, las estrategias que las dinamicen, como para citar el caso de la evaluación, pueden originar agudas inequidades y marginamiento social, ampliando las desigualdades al punto de que son la mayor amenaza de una sociedad. Todo esto obliga a los distintos actores y sujetos del proceso educativo-formativo a reflexionar sobre el curso que lleva la educación y la formación y a tomar las medidas necesarias para una mejor educabilidad, enseñabilidad y aprendibilidad.

Pensamos que las estrategias con las que se participe en el proceso determinan los resultados para las regiones y para la Nación. Hay aquí una gran responsabilidad para el conjunto del sistema educativo y para los gobiernos locales, regionales y nacional. Entonces tenemos que apostar a propuestas educativas pertinentes, significa pensar siempre y en primer lugar el sentido humano presente en ellas, que tengan un rostro humano que promueva la capacidad del ser humano de vivir armónicamente en sociedad (Altabach *et al.*, 1989). En esto se necesita de estrategias que solo pueden nacer del conjunto de una Comunidad Educativa, que debe basarse en una perspectiva humanista: el ser antes que el hacer.

Las instituciones educativas deben formar ciudadanos para el mundo global, donde esa comunidad, como elemento importante de la sociedad, demanda ser un actor más importante ante esta apuesta; por ello, el sentido de formar para una globalización humana que esté presente en la construcción de los Proyectos Educativos Alternativos (Schon, 1992). Aquellas son el mejor lugar para abordar esta preocupación fundamental y para emprender esta tarea formativa. La educación como depositaria de la esperanza de la humanidad debe cumplir este deber ético; para ello debe ser potenciada sobre la base de cómo lo asumen las políticas de Estado frente al educar y el formar.

En las tres últimas décadas ha sido interesante el debate académico-investigativo alrededor de la región en Colombia; en ello se reconocen los esfuerzos de

Orlando Fals Borda desde su papel como constituyente en la Asamblea Constitucional de 1991. Estas convergencias han tenido un núcleo común: los estudios sobre la región. Una de las problemáticas más ricas está relacionada con el “pensar la educación y la formación” que ha dado pie para la búsqueda de propuestas alternativas en la raíz misma de los actores y sujetos del proceso, frente al problema de la construcción de pertinencia e identidad frente al quehacer de lo educativo-formativo. Los trabajos sobre el pensar la región evidencian las diferencias de criterios de las distintas disciplinas en torno a esta problemática. Esta comprensión interdisciplinaria, no solo en relación con la educación, sino también en concordancia con los problemas sociales, económicos, etc., hace de esa comprensión y la interpretación la mejor herramienta para la transformación de la región a partir de la educación y la formación.

Los diferentes trabajos que los investigadores del Caribe colombiano han aportado permiten explorar distintos niveles de comprensión, interpretación, desarrollo y fortalecimiento de la educación y la formación, a fin de encontrar lo significativo y pertinente de las propuestas de este pensar, partiendo de la comprensión de la realidad para enfrentar con mejores interpretaciones y estudios lo social-educativo de esta región. Este panorama ha hecho que las diferentes preocupaciones de los grupos de investigación se cuestionen sobre lo anterior. Pero no podemos decir que ya todo está abordado epistemológica, conceptual, teórica y prácticamente, pues es indudable la existencia de trabajos serios en tal conocimiento. Debe decirse, que este conocimiento educativo-formativo que nos han proporcionado las Ciencias Sociales y Humanas para entenderlo (González, 2004), no puede verse linealmente en el devenir histórico de la educación en este contexto, porque huelga señalar la trayectoria formativa de las Facultades de Educación de la década de los años 70 a esta parte, han pasado por crisis y transformaciones en cuanto a la significación de la formación de docentes, que va conforme a las exigencias históricas de la sociedad y del mundo. Sin lugar a dudas, el conocimiento por impulsar la relación pasado-presente y futuro de la educación y la formación puede servirnos para modificar esta relación, en cuanto los actores y sujetos de este proceso tengan conciencia de ello.

Recuperar la importancia del ser haciéndose en la cultura, obliga a plantearnos el problema de cómo educar y formar, qué valores deben estar presentes en esa propuesta, cómo mediar lo personal con la otredad para apuntalar otro tipo de educación y formación (Goodson, 1995). Por ello, el estudio de lo cultural como sentido primigenio de la educación y la formación, apoya propuestas curriculares desde las expresiones de la multiculturalidad, lo que implica recuperar los sentidos de la cultura, sus principios y basamentos que dan razón a la identidad cultural como un proyecto educativo regional de gran envergadura. Conviene entonces, entender por qué la cultura viene a convertirse en un paradigma de la educación y la formación como mejor alternativa para entrelazar el ser-la región-la Nación con un proyecto democrático en valores. En tal sentido, las instituciones educativas pueden cumplir con tareas concretas en esta construcción social de valores identitarios que permitan desarrollar y fortalecer conocimientos y valores para el beneficio de un conglomerado social. Hoy volvemos a pensar en la importancia de estos criterios que están plasmados en la Constitución de 1991 y en la Ley General de Educación de 1994, así como en la necesidad de reflexionar sobre la mejor forma de dinamizar las propuestas que conciben docentes y estudiantes en los diferentes Proyectos Pedagógicos presentes en los Proyectos Educativos Institucionales, donde debe privilegiarse el sentido más humano de la formación.

Lo estipulado en los fines de la educación colombiana, presentes en la Ley General de Educación, deben ser concretados en un proyecto de democracia, lo que requiere de autoconocimiento y de autocrítica por parte de los sujetos del proceso. Por eso, la problematización de cómo educar y formar de manera idónea, mejor ética, para hacer más coherente la democracia escolar con la democracia ciudadana, en cuanto ambas van aparejadas buscando hacer realidad los preceptos constitucionales. Pero en todo ello, este tramo se entrelaza con el ser de las regiones, que en definitiva eso es Colombia, en cuanto ella se descubre en la diversidad cultural regional, conforme se descubren los valores supremos en los que estamos inmersos y cómo estos se decantan y consolidan regionalmente para establecer el diálogo permanente entre Nación y región a partir de la educación y la formación (Habermas, 1995).

Las prioridades que un sistema educativo —ya regional o nacional— debe sopesar, se dan en el sentido de, por un lado, hacer prevalecer la cultura y en ella las tradiciones asumidas críticamente, y, por otro lado, lo que los proyectos de vida regional o nacional necesitan en esta sociedad del conocimiento, posibilitando nuevas concepciones, paradigmas a fin de configurar un horizonte de sentido reflexivo y crítico frente al quehacer educativo-formativo para construir mejores formas de vivir, pensar y actuar en beneficio de ambos proyectos.

Uno de los propósitos de este trabajo “Pensar la educación y la formación en el Caribe colombiano”, es el desarrollo y fortalecimiento de la Investigación Pedagógica en las instituciones de educación preescolar, básica y media para configurar la Plataforma Científica Caribe siglo XXI como proyecto de identidad curricular-cultural a partir de la promoción de grupos de investigación en estos niveles. Por ello, la creación de una red para la puesta en marcha de tal tarea, que organice y configure el Observatorio Pedagógico del Caribe colombiano “Fernando Piñeres Royero”. Desde aquí, se deben propiciar espacios para la explicación y comprensión de lo educativo-formativo, donde se valore la relación señalada, que involucra la ética, la política, la economía, la cultura y la pedagogía como horizontes para esa comprensión.

A partir de la promulgación de la Constitución de 1991 aparece como definitivo el sentido de relación entre región y Nación a través del conocimiento de los valores que nos lleva a formular interrogantes sobre cómo debemos comprender al otro y qué elementos de la cultura deben ser aprehendidos por la pedagogía y el currículo en el cauce de lo formativo. Una vez que las estrategias pedagógicas, didácticas y curriculares de la Investigación Pedagógica comienzan a configurar proyectos para tal dinámica, el problema de la comprensión del otro desemboca en un problema ético y pedagógico, como reto para el sistema educativo. La postulación de un Estado Social de Derecho respetuoso de la dignidad humana y del establecimiento de un orden social justo, constata que la construcción social de la realidad es un problema cultural donde intervienen sujetos con sus emociones e intereses. Desde esta perspectiva irrumpen en el panorama de la educación las propuestas de formación

en valores, “los mundos plurales” y las diversas opciones de vida en estas dos últimas décadas y a lo cual, la jurisprudencia de la Corte Constitucional colombiana ha respaldado.

Por tanto, el problema para un Sistema Educativo Regional Caribe, es cómo vincular lo ético con lo cultural y lo pedagógico para la construcción de ese orden social justo y digno: ¿qué valores promover?, ¿cómo relacionar la identidad regional con la nacional de manera equilibrada? En este sentido, es interesante el trabajo que en las instituciones educativas realicen los docentes bajo perspectivas de valorar la identidad, traducida en valores ético-humanos, en respuesta a una ausencia de valores.

Sin embargo, no perder el sentido de lo ético en el quehacer docente es fundamental, en tanto lleva a privilegiar lo sustantivo de la educación y la formación: la vida humana presente en los fines de la Ley General de Educación. Los basamentos culturales, éticos, políticos y pedagógicos obligan a pensar en la educación y la formación como un proyecto humano, que convenga al diálogo región-Nación como proyecto regional identitario de nuestros más altos valores, aunados a Latinoamérica y el Caribe. Nos parece que una perspectiva así debe permitir no solo la consideración crítica de nuestros problemas a través de la educación y la formación, sino la posibilidad de recuperar en ambos sentidos nuestro pasado-presente y un futuro mejor. Por ello, aquel vínculo práctico de la enseñabilidad y la aprendibilidad de los contenidos seleccionados por tener relación directa con la cultura en la vida cotidiana misma, que dé origen a la transformación de nuestro presente, desde la necesidad de estructurar un entrelazamiento entre el sistema educativo regional y el nacional para la configuración de los seres conformantes de la nacionalidad colombiana: cómo se comprenden y cómo se articulan en el gran proyecto educativo-formativo-pedagógico-curricular (Gutiérrez, 2002), es lo que constituye un análisis para la comprensión de tal dinámica.

Configurar una propuesta educativa-formativa-curricular desde la identidad cultural, demanda la clarificación de unas bases identitarias, es decir, que con

ello se articule con la vida misma, con el modo de vida particular según cada país, localidad o región. Por eso, la educación y la formación deben también entenderse como formas de vida para ver el mundo, y en ellas, están presentes las culturas con sus identidades sociales, religiosas, artísticas, etc., que agrupan un complejo social-cultural, por ejemplo el mundo latinoamericano o el mundo musulmán: debe interesarle a una sociedad el educar y el formar para la comprensión de esas particularidades en relación con la complejidad misma del mundo (González, 2004).

Construir una propuesta curricular pensando identidades culturales, significa abordar comprensivamente diversas formas de vida para encontrar el sentido a lo cultural como una actividad educativa-formativa. Esto viene a denotar que las propuestas curriculares, por ejemplo, se construyan a partir del contexto, es decir, donde se vive, para que desde ese vivir-actuar se expresen los basamentos culturales a ser tenidos en cuenta. Entonces tenemos que el papel del currículo, así como sus estrategias requieren de un repensar las categorías del educar y el formar, donde haya lugar para lo cultural, entendido como el sentido de vida de una sociedad. Esta dimensión presente en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) se articula con base en procesos de comprensión de los núcleos del saber pedagógico como la hermenéutica del educar y el formar. El sentido de “cultura”, como lo que le da vida a una propuesta de esta naturaleza debe concebirse como un proceso continuo de comprensión de lo identitario-cultural, que necesita de estrategias pedagógicas, didácticas y curriculares según los niveles del sistema educativo, en el intento de relacionar realidades concretas con comprensiones de sentido en la puesta en escena del educar y el formar.

Esta atención desde el currículo se hace más importante cuando son tenidas en cuenta las intenciones significativas, las emociones, los intereses, los proyectos y objetivos de una cultura, que le dan su identidad, que se entrelazan con las reglas y normas de la sociedad para un mejor convivir en y para la cultura. Por tal razón, toda propuesta educativa-formativa debe hacer énfasis en la potenciación de lo comprensivo de la otredad para que ella se convierta en la

respuesta a cómo se conciben las diversas culturas en sus diferentes existencias y formas de vida o en la propia tradición. Debe señalarse aquí, que esta competencia del “comprender” a ser potenciada en una propuesta educativa, implica la tarea de entender una visión del mundo articulada en distintos niveles y esferas de una cultura a través de sus diferentes manifestaciones; pero no solo esto, también implica entender la forma en la que se relacionan hombres y mujeres que conviven o comparten esas diferentes manifestaciones de una cultura o una visión del mundo.

Con el desarrollo de esta competencia en el educar y el formar, se permite una mejor intelección de las diferentes expresiones de una cultura, donde cada una de ellas tiene su sentido y su concepción particular del mundo, que en últimas es lo que le da su identidad, lo que viene a plantear un reto a lo educativo-formativo-curricular, en tanto se impone un nuevo marco de estructura de investigación del sentido por lo cultural, que no puede ser ignorado, ya que el mundo es pluralidad de formas de vida y su comprensión es lo que permite que una propuesta cale en un determinado contexto. Es esta cualidad, la del contexto, la que acepta la articulación de la formación con la cultura desde el currículo.

Teóricos como Hans Georg Gadamer son conscientes de que la comprensión relaciona la teoría con la práctica; es el eterno problema de cómo relacionar nuestro pensar con el hacer. Para este autor hay que retornar a la filosofía práctica: la tarea de la filosofía es justificar y defender la razón práctica y política contra la dominación tecnológica basada en la ciencia. Este es el punto de la hermenéutica. Ella corrige la peculiar falsedad de la moderna conciencia: la idolatría del método científico y la anónima autoridad de las ciencias reivindican nuevamente la más noble tarea del ciudadano –la elaboración de decisiones de acuerdo con la propia responsabilidad– en lugar de conceder esta tarea al experto. En este sentido, la filosofía hermenéutica es la heredera de la más antigua tradición de la filosofía práctica (Gadamer, 1997, p.334). Para el caso de la educación y la formación, hay que apuntalar en los proyectos pedagógicos presentes en los proyectos educativos institucionales por una her-

menéutica pedagógica-curricular que se constituya en una preparación fuerte y profundamente comprensiva y crítica hacia lo enseñable, lo aprendible y lo educable, como lo central de la formación acorde con su sentir.

La intención por la pretensión de construir propuestas curriculares de hondo sentido por la cultura, no es elaborar planteamientos metodológicos para el saber pedagógico presente en la formación de un docente, sino develar regionalmente esta forma básica de vida en el conjunto de la Nación colombiana a través del educar y el formar. Por ello, es válida la tarea de explorar las estructuras de la comprensión cultural en el currículo pensando la región, como una dimensión de sentido para todas las instituciones educativas, así como los ámbitos de la hermenéutica en las diferentes áreas o disciplinas del conocimiento propuestas, por ejemplo por la Ley 115 de 1994. Se trata de enlazar nuestra comprensión de lo cultural regional Caribe en el currículo, propiciando huellas y basamentos identitarios, para podernos comprender como región en un diálogo franco y sincero con lo nacional, entendido esto como una estructura fundamental de la existencia de las regiones en el tinglado de lo nacional, como sus diferentes formas básicas de existencia de la Nación colombiana.

LA TEORÍA CRÍTICA Y SU CONTRIBUCIÓN EN LA CONSTRUCCIÓN CURRICULAR

Sin duda, una de las influencias más significativas en los procesos de construcción curricular en la perspectiva crítica, es la Escuela de Frankfurt (Habermas, 1995), porque introdujo las ideas de sus pensadores en los procesos de formación. La teoría crítica, desde su pensamiento, que se deriva de una determinada posición en el tiempo y en el espacio, tiene un doble propósito: orientar la solución de problemas educativos en relación con el currículo, que surgen en el marco de perspectivas específico-contextualizadas, o reflexionar sobre las características particulares, que a su vez da lugar a una teoría educativa-formativa-curricular determinada, con el fin de buscar teorías alternativas. Estos propósitos son el origen de la teoría curricular crítico-cultural (Mora, 2009).

Una teoría curricular crítica desde lo cultural, hace de la relación currícu-

lo-cultura y formación que la caracteriza una disciplina teórica en cuanto se organiza en torno a la lógica del educar y el formar en y para la cultura, junto con un claro compromiso intelectual con el paradigma de la formación crítico-cultural (Ferry, 1990). Los miembros de la comunidad académica que han venido sustentando esta perspectiva desde categorías como formación, currículo y cultura se convierten en el principal *modus operandi* de la investigación en este campo. Como resultado, una teoría curricular que relaciona educación-formación-curriculum con la cultura, que es de naturaleza marcadamente contextual, busca explicar diversos hechos de esa relación dentro de un marco de análisis referenciado. En otras palabras, una teoría crítico-cultural curricular como disciplina se construye como respuesta a las necesidades de un contexto sociocultural con actores específicos (Flórez, 1994). Por consiguiente, el principal propósito de esta teoría es proponer alternativas que surjan de dichos contextos, al tiempo que se busca tanto la emancipación como la creación de un orden social justo y digno en una sociedad.

El punto de partida para una teoría curricular crítico-cultural es el análisis del marco de acción particular, o estructura curricular sociocultural, a través de la cual se promueve un proceso de formación. Esta estructura está determinada por un contexto específico que se compone de tres aspectos interactuantes en el proceso de construcción curricular:

- Los elementos cultural-materiales (entendidos básicamente como aquellos basamentos que dinamizan el contexto);
- Las ideas que sobre el educar y el formar se tengan (que comprenden aquellos imaginarios colectivos), y
- Las instituciones, entre ellas la escuela (cuyo propósito esencial es darle sentido a la educación y a la formación a partir de la cultura). Es el proceso de institucionalización de la relación educación-formación-curriculum-cultura, mediante el cual se ejerce la socialización de los sentidos culturales presentes en los contenidos curriculares.

En lo que respecta a cómo insertar esta teoría en el área de la investigación educativa-curricular (Kemmis, 1988), se puede argumentar que la teoría crítica

permite interpretar los problemas educativo-formativos que tienden a reflejar los intereses de un contexto, apuntando de modo significativo el ejercicio de educar y formar desde lo crítico-cultural en el sistema educativo (Díaz, 2001). Además, el flujo de conocimiento sobre lo cultural en el proceso de teorizar y argumentar críticamente una sugerencia así, se canaliza si el currículo se asume como una propuesta de investigación que permita interpretar, argumentar y proponer alternativas curriculares, críticas y culturales, rompiendo con ello la hegemonía curricular y teórica sin el sentido por la cultura, entendida como una tendencia teórica contra-hegemónica para el educar y el formar.

Las observaciones anteriores se reflejan en una afirmación de Dona Ferrada (2001), según la cual, los teóricos críticos de la educación han abordado en numerosas ocasiones la problemática de los contenidos culturales, coincidiendo muchas veces en la recuperación de la cultura local como parte de los saberes que transmite la escuela; sin embargo, se encuentran opiniones bastante dispersas cuando se trata de la visualización de la totalidad de los contenidos culturales existentes en la sociedad en que ella se encuentra y cómo ellos deben representarse. A este respecto, la autora presenta una serie de puntos interrelacionados que en su conjunto, conforman un enfoque crítico del currículo:

- La escuela opera principalmente desde la perspectiva del mundo de la vida y como tal debe ser regulada, a nuestro parecer, bajo contextos de acción comunicativa, y en menor medida desde la perspectiva del sistema, ya que con ello se escapa a la lógica del dinero y el poder.
- La escuela, encargada de reproducir las estructuras simbólicas del mundo de la vida (cultura, sociedad y personalidad, mediante las funciones de transmisión cultural, integración social y socialización), cuenta con espacios limitados pero suficientes para mantener, renovar y transformar cada uno de ellos.
- Las acciones educativas deben reconocer y encarar el conflicto en vistas a su utilidad para cuestionar la realidad social, política y cultural en la que se desarrolla cada una de ellas.
- La teoría curricular debe reconocer la existencia de mundos de la vida a nivel global, local y grupal y a partir de allí ha de replantearse tanto frente

a la universalidad cultural y social, como a la particularidad local y grupal en la que se encuentra inmersa.

- La teoría curricular debe reconocer tanto la diversidad de acciones con que se desarrolla cada una de las actividades que propicia la escuela, como la diversidad de racionalidades que le acompañan.
- La diversidad de modalidades curriculares se dirige a un enfoque u otro dependiendo del predominio del tipo de acción y racionalidad con el que opera mayoritariamente (...).

Esta teoría se evidencia en las prácticas curriculares por la referencia continua a la racionalidad comunicativa (Habermas, 1995) en cada uno de los procesos curriculares, donde operan predominantemente con uno de los cuatro tipos de racionalidades que analiza Ferrada, con arreglos a fines (de la acción teleológica), práctico moral (de la acción regulada por normas), práctico expresiva (de la acción dramaturgica) y comunicativa (de la acción comunicativa). Todo ello, construido primordialmente mediante la distinción entre esta teoría y otros campos teóricos del pensamiento curricular, y la adhesión a teorías curriculares. Tenemos entonces, que el concepto de currículo como un producto, una teoría, es aquella construcción que apuesta por una sociedad que, además de reproducir las estructuras simbólicas del mundo de la vida necesarias para el mantenimiento de una cultura y una sociedad, sea al mismo tiempo capaz de incorporar procesos de renovación e innovación requeridos para su enriquecimiento, como también de la apertura de espacios que permitan revertir los fenómenos de crisis, con lo cual iniciar la transformación social (Ferrada, 2001).

El currículo es lo que se construye con respecto a un contexto y una historicidad que lo produce, es ese espacio que piensa históricamente el educar y el formar, y los problemas que integra. Así, una aproximación de una teoría crítica en la contribución a la construcción curricular desde una perspectiva cultural implica, ante todo, la necesidad de descubrir lo que de la cultura ha sido silenciado en la educación y la formación como resultado de las prácticas curriculares hegemónicas, lo cual a su vez exige que la teoría crítica-cultural-curricular se considere como un espacio en el que compiten de modo

permanente distintas visiones del mundo cultural. Esto equivale a reconocer que la actividad teórica en la disciplina curricular ha evolucionado dentro del marco de la educación y la formación en lo que podría denominarse la geopolítica del conocimiento curricular.

Otra manera en que puede analizarse la contribución de la teoría crítica en la construcción curricular es acerca del vínculo cultura y formación, mediante el ejercicio de deconstrucción cultural, diseñando para ello el poder determinar los elementos culturales que emergen para una formación específica presentes en las prácticas educativas y formativas, en donde aquellos se entienden como una interrelación de textos para la mejor comprensión de las culturas. Estas se convierten en objeto de investigación para que sean también un producto escrito en texto, a fin de llevar a cabo la pertinente selección cultural de los contenidos. En consecuencia, esta selección se deriva de la comprensión que de las culturas tengan los sujetos del proceso de formación, y no como algo socialmente impuesto.

Acerca de la noción de currículo, es importante señalar que De Alba (1991) lo concibe como la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa. Estos elementos culturales se incorporan en él, no solo a través de sus aspectos formal-estructurales, sino también por medio de las relaciones sociales cotidianas en las cuales el currículo formal se despliega, deviene práctica concreta, que en la medida en que se encuentra estrechamente articulado al o a los proyectos político-sociales amplios, sostenidos por los diversos grupos que impulsan y determinan un currículo es una propuesta político-educativa. Las anteriores apreciaciones remiten, de manera particular, al contexto social amplio en el cual se desarrolla el proceso de determinación curricular. Esto es, como lo anota la investigadora mexicana, en la sociedad en general, en su seno, donde los diferentes grupos y sectores, conformados por sujetos sociales, le imprimen a la educación la orientación que consideran adecuada de acuerdo a sus intereses.

Esta discusión sobre el discurso de lo cultural, devenido críticamente ofrece un ejemplo interesante sobre cómo se pueden utilizar los elementos de esta discusión en la formación asumidos como visiones de mundo. Podría argumentarse plausiblemente que el discurso de una propuesta curricular crítica y cultural emerge como contraste con su opuesto en la tradición del pensamiento anglosajón. El opuesto a pensar críticamente la cultura en la formación serían los planes de estudio basados en objetivos rígidos y desconectados de la realidad, con todas las implicaciones excluyentes que ello entraña. El significado del discurso crítico cultural como posibilidad alterna del educar y el formar se torna más comprensible cuando se examinan las condiciones del contexto para describir e interpretar sus situaciones (Sthenhouse, 1998).

Se considera que la teoría crítica desempeña un papel crucial en términos de alejarnos de aquellos elementos del paradigma anglosajón que hacen de la formación un instrumento más para la sociedad de consumo, que aún sigue vigente en nuestro sistema; para pensar desde la teoría crítica la creación de posibilidades alternativas de la educación y la formación, más propicias hacia un cambio cualitativo tanto en la investigación educativa-curricular como en las prácticas pedagógicas y curriculares (Lansheere, 1995).

LA IDENTIDAD CULTURAL COMO CATEGORÍA PARA LA COMPRENSIÓN DEL EDUCAR Y EL FORMAR EN LA CONSTRUCCIÓN CURRICULAR

El verdadero giro como estrategia para la construcción curricular al que se ha venido aludiendo a lo largo de este trabajo, se da en la interpretación de la identidad cultural como parte de la acción para la comprensión del educar y el formar, todo ello, relacionado con los propósitos de un sistema educativo, como la interpretación ética y política que hace una sociedad de tal hecho (Forero, 1999). Este significado de dicha comprensión se torna evidente cuando confluyen en el horizonte curricular los ideales de la educación y la formación, no como una simple técnica curricular de diseño, sino como un saber adquirido en la comprensión que una sociedad a partir de la educación hace de la cultura para vehicular una determinada formación. Este saber teórico-práctico

de la identidad cultural se propone un fin ético: que se eduque y forme bajo un severo sentido por lo humano en la apuesta de la comprensión cultural. En tal sentido, la identidad cultural es una forma de cómo una sociedad se mira interna y se proyecta externamente a través de la educación bajo unos presupuestos pedagógicos y curriculares, es un saber de cómo comprender al otro desde esa identidad, lo que lleva a que los dispositivos pedagógicos y curriculares introyecten una serie de conocimientos que dan los basamentos culturales de una sociedad, para que la pedagogía y la didáctica pongan en escena estrategias para esa mejor comprensión.

La mayor relevancia que se le otorga al sentido de la identidad cultural en los procesos de construcción curricular es la de un saber ético en procura de la comprensión por la otredad, opuesto al simple saber de conocimientos conceptuales existentes como “rastros” de una cultura, pero sin la mirada humana, demasiado humana para llegar a comprender esa otredad. Esta relevancia ética en la relación ética-identidad-educación y currículo debe hacerse presente en toda la puesta en escena de la educación como proyecto permanente de vida. Por ello, la identidad cultural debe ser aprehendida en los diferentes actos de la enseñabilidad y la aprendibilidad; es en esa relación donde se pone a prueba una propuesta educativa-formativa-curricular.

Junto a la identidad cultural, que es la razón de ser de una cultura, aparece la comprensión por esa identidad. La comprensión es el sentido por la otredad como virtud ética a partir de la educación; ella, se da por el hecho de que la pedagogía es un hecho cultural y como tal requiere de la comprensión para sí misma, es una consecuencia de cómo una sociedad a través de la educación quiere sumarse al torrente de esta universal como actuación de la humanidad. Este carácter ético, que se quiere favorecer en los procesos de construcción curricular, es la capacidad de los actores y sujetos del proceso educativo-formativo por el conocimiento a los otros, para que ello se traduzca en hechos pedagógicos de conocimiento desde la enseñabilidad y la aprendibilidad de los basamentos culturales de una determinada identidad.

Por ello, la comprensión cultural de la identidad en los procesos de construcción curricular es la estrategia por el educar y el formar en una suma de valores que representa a aquella, como conocimiento técnico, práctico, moral y ético, que viene a constituir el medio, la búsqueda porque los sujetos a los cuales se educa y forma estén identitariamente manifiestos con esa comprensión cultural, lo que le da sentido al quiénes somos, para dónde vamos, qué nos hace ser, por ejemplo, caribeños o colombianos.

Uno de los mejores ejemplos que puede darse para ilustrar esta hermenéutica de la identidad cultural en los procesos de formación, es aquella que los docentes hacen del contexto cultural, ya que en ella se intenta relacionar educación-cultura-currículo con una determinada formación (Grundy, 1994). Lo que debe subrayarse es el sentido que le dan los sujetos a esa identidad, para que ella movilice esa formación en el currículo; ello viene a ser la dimensión práctica de la tarea de esta hermenéutica cuando se ejerce en aras de favorecer esa relación.

La relación anotada es también un elemento importante para esta construcción. Por ello, la mediación entre dichas categorías es el movimiento característico de un currículo para la vida (Landesman, 1998). Sin embargo, en nuestro sistema educativo, la relación sugerida no aparece nunca claramente en una propuesta educativa-formativa. Aquí es donde caben las propuestas alternativas curriculares para pensar la educación y la formación desde la cultura, ya que supone que ellas articulan la tradición con la modernidad, a fin de concretar en lo posible los basamentos culturales como contenidos curriculares en una formación.

Es preciso añadir que la relación categórica que se ha propuesto es sugestiva e interesante. En este sentido, su conceptualización como un saber ético en procura de educar y formar a un ser más humano y solidario resurge como una propuesta para el siglo XXI, convirtiendo el ejercicio de la construcción curricular como un momento reflexivo de la deliberación de una comunidad educativa pensando en esta responsabilidad ética colectiva. Como *praxis* es-

pecífica que se haga en el proceso de formación por parte de los docentes, la identidad cultural es una categoría de acción “anti-instrumental”, pues tiene la fuerza de hacer de la comprensión cultural el momento vivificante de una formación, como aquella elección que realiza esa comunidad educativa deliberativa para beneficio de la humanidad (Gimeno, 1988).

Lo anterior permite reflexionar sobre los problemas que enfrenta la educación y la formación en una propuesta curricular alternativa a partir de la cultura, si no se quiere elaborar de esta relación algo instrumental en la formación. Se hace necesario, articular las categorías señaladas como lo razonable pedagógicamente en una propuesta educativa, promoviendo competencias socio-afectivas-comunicativas, que insistan en que los saberes generados de lo cognitivo, son producto de la relación mente-cultura, para pensar en lo que somos a través de ellos en una determinada identidad cultural.

Desde lo señalado se ha intentado articular la relación entre educación-formación-currículo e identidad cultural, y, de ahí, para pensar en propuestas alternativas en un país de regiones como Colombia. Al recuperar la cultura como lo conformante de los procesos educativo-formativos, el concepto de identidad cultural se articula a nociones pedagógicas como apoyo a la visualización de la propuesta, y, por ello, a la obligada revisión de nociones como educación, formación, pedagogía, currículo, competencias y evaluación, junto al replanteamiento de paradigmas que han hecho emerger la problematización del educar y el formar. Quien mejor ha ejemplificado con su trabajo y sus investigaciones este giro para el caso latinoamericano es María Victoria Peralta (1996).

La necesidad de situar la identidad cultural en un terreno activo como el educativo-formativo, la relación ya sugerida, las estrategias pedagógicas y didácticas para hacerla posible, son algunas de las cualidades atribuibles a la búsqueda sistemática en la obra de esta investigadora chilena. Ella intenta hacer de la identidad cultural el desarrollo y la configuración de los procesos de educación y formación. El carácter de su trabajo está, más bien, dirigido a

abordar la categoría específica y que, a nuestro juicio, es la base para configurar una educación y una formación para la humanidad, como es la identidad cultural. Este es el punto de partida que llega a curricularizarse a través del conocimiento de la diversidad cultural manifestada desde los diferentes saberes que se imparten en una determinada formación.

Pero, ¿por qué hablamos de una identidad cultural para estructurar y darle vida a un proceso educativo-formativo? Las diferentes concepciones de formación, desde los grandes paradigmas de la educación, es un tema que se re-crea en el de identidad cultural, por la preocupación por hacer de la educación y la formación estrategias para la construcción de una humanidad más solidaria y justa. La configuración de la identidad en una propuesta curricular depende de elementos que articulan las demandas sociales en donde la reflexión y las decisiones que ponen en escena la identidad cultural a través de la educación y la formación deben estar mancomunadas a todos los dispositivos pedagógicos y didácticos (Álvarez, 1985), de forma tal, que también los contenidos curriculares sean los que articulan un ideal de hombre y mujer en una específica cultura. Construir propuestas curriculares desde la identidad cultural (García, 1992), no solo requiere de la capacidad de aprender a comprender las diferentes culturas en sus expresiones y sentidos, a formular juicios de acuerdo con lo que ellas son, sino también del fortalecimiento de la autonomía solidaria del individuo frente a un colectivo, como es la cultura, a través de la educación que posibilita entenderlas.

La educación y la formación (García Ospina, 2001) hacen parte de un procedimiento racional de poder establecer reglas que permitan visualizar un doble ejercicio: el educativo-formativo y el ético-político, para la institucionalización de la identidad cultural y la configuración a través de ella de una educación y formación humana, demasiado humana. A partir de las estrategias pedagógicas y curriculares que permiten hacer realidad la relación planteada, que supone educar y formar para la construcción de un proyecto educativo-formativo-ético-político democrático y universal en el establecimiento de un orden social justo y digno. Es una de las preocupaciones de este trabajo para demar-

car el interés por la identidad cultural en los procesos de formación, permitir la construcción de propuestas curriculares que favorezcan la promoción de un ser autónomo en lo individual y en lo social, como una esfera de diálogo pedagógico y curricular (Apple, 1986), como parte de una configuración de propuestas partiendo de los valores inherentes de una determinada identidad, que se deben propiciar en un sistema educativo. De nuevo el problema de la comprensión de las culturas toca a las puertas de la educación y la formación, para preguntarnos: ¿cómo valorar al otro como un ser cultural?, ¿cómo el currículo justifica en términos educativo-formativos las estrategias para esa valoración?

Se parte por considerar que la identidad cultural en los procesos de construcción curricular es un problema que involucra a todos los actores y sujetos, a través de ellos, se referencian procesos de autoaprendizaje, por ejemplo, en la familia, y en tanto tales configuran y organizan unas reglas para valorar la identidad, que va de la identidad a los padres, a la familia, al colegio, las instituciones hasta configurar una identidad cultural que organiza redes, para hablar de identidades culturales locales, regionales y nacionales. En cada una de esas configuraciones hay un ejercicio de construcción de la identidad cultural, como un espacio de autorreflexión que piensa lo local en relación con las otras identidades culturales. La educación y la formación vienen a construir modelos educativos, formativos y curriculares para ponerlas en escena.

El currículo en el sistema educativo abre posibilidades formativas para la autorreflexión constitutiva y comprensiva de la identidad cultural en el ejercicio de clarificar aquellos valores que la hacen posible. Solo a través de la articulación formación-curriculum e identidad cultural, dotada de criterios crítico-comprensivos, se puede formar críticamente en el respeto a la otredad, construyendo así un cultura democrática en valores que lo identifiquen desde la educación y la formación, como un ejercicio de identidad individual y colectiva, autorreflexiva (McLaren, 1994).

Es en el terreno de la educación y la formación en donde la humanidad puede

sacar adelante estos ideales de solidaridad social y de acuerdos reflexionados desde cada uno de los actores y sujetos de estos procesos. Por eso, la construcción curricular a partir de la identidad cultural se constituye como una herramienta imprescindible para pensar la educación y la formación desde propuestas alternativas en los diferentes escenarios de la geografía colombiana, y es la cultura, y en ella, la identidad cultural, la categoría clave, como el lenguaje cotidiano que mueve los referentes culturales regionales, regionales, nacionales y latinoamericanos cuando se piensa en la construcción del currículo; es el ejercicio curricular abocado a fortalecer la comprensión cultural desde la educación y la formación, para promover el encuentro con la otredad como el factor clave de comprensión de la humanidad.

Una construcción curricular así debe vincular el proceso hermenéutico con uno reconstructivo y pragmático educativo-formativo, desde acciones pedagógicas y didácticas que aporten el carácter comprensivo de ellos para forjar una ética de esa otredad al interior de los procesos formativos, como espacios de debates y de problematización que estructuren lo crítico de las autonomías de los sujetos intervinientes (Giroux, 1990). La configuración de la identidad cultural como un basamento para los procesos de construcción curricular resalta el vínculo entre formación-vida cotidiana y cultura como uno de los rasgos más significativos; relación que está mediada por las exigencias de la humanidad. Por eso, el rasgo que se pretende destacar como lo más esencial en esa significación es la necesidad de la comprensión de las culturas, el fortalecimiento de estrategias pedagógicas constituyentes de esta dinámica, que implica el reconocimiento de la otredad (Tesourne, 1993). De ahí, el llamado que se le hace a la educación y la formación como proyectos culturales en construcción permanente, convertidos en herramientas privilegiadas para ese reconocimiento.

La identidad cultural impone la argumentación como esa vía para tal reconocimiento. El rasgo comprensivo que sustenta tal teorización viene a evidenciarse en el desarrollo de los contenidos que la sustentan. Esta pretensión de validez está implícita en los fundamentos teóricos de la relación formación-currícu-

lo y cultura, que vienen a ser situaciones discursivas argumentadas que la problematizan. Como un proceso de aprendizaje colectivo en el que se van especificando las diferentes estrategias propias para el logro de una identidad cultural de corte universal, que toca las huellas identitarias de la humanidad misma, respondiendo específicamente a una concepción integral del concepto de cultura como un horizonte (Marcuse, s.f.), donde se sitúa al sujeto desde una perspectiva de autorreflexión crítico-comprensiva de las culturas a partir de la educación y la formación que le permita plantear exigencias de respeto por lo local en un diálogo constructivo con lo universal.

Desde este punto de vista cabe considerar la institucionalización de tales propuestas: la necesidad de hacer de la educación y la formación como el compartir un fundamento normativo común, que en este caso es la identidad cultural; ya que solo así es posible caminar hacia metas identitarias por localidades, regiones, países y continentes, como los espacios geoculturales ganados por la educación y la formación para hombres y mujeres respetuosos a tratar comprensivamente la cultura con todo lo que expresa; este sería el ejercicio de una propuesta educativa-formativa-curricular que supone el ejercicio de las mejores herramientas para hacerla posible. La cuestión de la identidad cultural en los procesos de construcción de propuestas curriculares se expresa en los intereses, necesidades y emociones que se pongan en juego y en escena, lo cual requiere de una actitud ética y argumentativa de los actores y sujetos en una relación significativa de reconocimiento mutuo, capaces de ejercer a su vez un entendimiento y diálogo para el desarrollo de tales propuestas.

La formulación de concepciones reflexivas en ese proceso vincula formas de validez teóricas en cada uno de los pasos de esa construcción, que se hacen reconocibles y justificables en la medida que se argumenten de acuerdo con los basamentos que informan una determinada identidad cultural (Ball, 1994). Este espacio constructivo para pensar y configurarla en propuestas curriculares alternativas, se constituye en el medio para restablecer el diálogo de lo local con lo universal en el plano de la vida cotidiana de las instituciones educativas. Esta concepción culturalista integrativa en la educación y la for-

mación se evidencia en la necesidad de articular ese mundo de vida, entendido como un marco cultural comprensivo con los procesos educativos-formativos que tracen puentes de solidaridad pensando la humanidad como la expresión de la cultura de todos y todas. Los espacios de construcción curricular en las Instituciones Educativas son generadores de procesos de autocomprensión de sus realidades, de sus propias identidades a través de reglas procedimentales sobre el educar y el formar en diálogo con la cultura.

En el ámbito del discurso práctico, encontramos frente a los conflictos y discrepancias surgidas de las distintas propuestas a las que se suelen asociar intereses distintos en los procesos de construcción curricular, donde se introducen configuraciones de situaciones contextuales, como escenarios contrastantes que permiten vincular experiencias empíricas con las condiciones ideales, para hablar por ejemplo de una educación y una formación con calidad. Ello se da como conflicto porque las realidades empíricas no son asumidas en la mayoría de los casos en el currículo con sus contenidos, partiendo de la identidad cultural que atraviesa esas experiencias. El objetivo entonces de una propuesta educativa-formativa-curricular alternativa en relación con los procesos de configurar la identidad cultural en ella es el de lograr un ámbito de racionalidad comprensiva cognitiva-emocional y legítimamente fundante de esa propuesta.

La situación por configurar la identidad en tal relación, es un espacio que no puede ser sustraído a todo lo largo del educar y el formar; y su carácter fundante posibilita al campo de la educación y la formación de unas herramientas para conformar voluntades colectivas racionales para movilizar en el currículo los ideales de una determinada identidad cultural. El proyecto histórico de la Constitución colombiana se presenta en el marco de una concepción de lo social en relación con los presupuestos de un ideal universal de humanidad a través de los derechos humanos que se ha interiorizado en la educación como afortunadamente lo establece el artículo 67 de dicho texto al plasmarse que la educación tomará en esos lares. Allí se plantea la construcción de propuestas alternativas educativo-formativas partiendo de las distintas identidades que

conforman la gran identidad de la Nación, lo que permite cohesionar un diálogo constructivo reconociendo las otredades, que por ejemplo, son las regiones, como la Caribe colombiana, posibilitando la articulación de espacios de discusión a partir de la educación y la formación, como proyectos regionales colectivos desde procedimientos culturales-educativos-políticos y legales para un desarrollo humano de todos los integrantes de Colombia.

Pensar la identidad cultural en la educación y la formación desde propuestas alternativas curriculares esboza posibles vías para la articulación de la discusión de los contenidos al interior de los procesos de educabilidad, aprendibilidad y enseñabilidad. Una forma de empezar esta tarea es a través de la puesta en marcha de Proyectos Pedagógicos en las diferentes áreas del conocimiento haciendo suyos los basamentos constituyentes e identitarios de la identidad cultural, como el espacio formal-pedagógico que reconstruye los procesos culturales desde los núcleos de formación, posibilitando espacios para la autorreflexión como uno de los momentos más significativos de ese proceso de construcción curricular.

Con ello se trata de establecer la relación entre formación, cultura e identidad bajo la dimensión de la teoría curricular desde la cultura en los procesos de formación. En esta dimensión, la formación de los sujetos parte del punto de vista que se tenga de la cultura, la identidad y de la formación; donde la identidad es entendida en términos de autonomía, como una competencia, tanto cognitiva como socioafectiva y el sujeto se adscribe al punto de vista de la otredad ética universal.

En este esquema, la formación es y debe ser un espacio pensado y construido como propuestas alternativas educativas que fortalezcan la posibilidad de llegar a perecer el desarrollo de seres autónomos donde puedan establecer intercambios argumentativos y propositivos de opiniones y no de imposiciones (Bernstein, 1990). El ideal de configurar una identidad cultural como basamento en los procesos de formación debe ser compatible con la autorreflexión de los sujetos-maestros en cuanto a la enseñabilidad de lo que hacen, de tal

forma que en la construcción del espacio de la formación escolar o universitario se ligen las dimensiones éticas, políticas, culturales, etc., para construir un *ethos* educativo-formativo sustentando lo humano demasiado humano (Puiggros, 1990).

El desarrollo de esta configuración –como una tesis de la teoría curricular a partir de la cultura– está fuertemente vinculado a la posición en relación con la educación y la formación pensando la identidad cultural. Esta dimensión intenta subsanar los errores que en algunos paradigmas de la formación se hace olvido de ella, en cuyo centro se encuentran los álgidos problemas de nuestra contemporaneidad. En el intento de construir un Paradigma de la Formación Alternativo para América Latina y el Caribe (PFALC), en el cual las preocupaciones de la humanidad presentes a través del reconocimiento comprensivo de las culturas, pudiera reconciliarnos con ellas y darnos la oportunidad a partir de la educación y la formación, de no separar las demandas sociales y humanas del ser de las políticas educativas de las naciones, no solo para terminar con el dualismo del ser y el hacer, sino buscando un ambicioso vínculo entre estas categorías (Mora *et al.*, 2014).

Es la insistencia comprensiva de esta propuesta por no perder el carácter universal formal de la educación y la formación, pensando en las culturas que pertenecen al conjunto de la humanidad, que son un frente de defensa a los valores universales (Bourdieu & Passeron, 1998). La preocupación de la teoría curricular por el problema de la fundamentación de la identidad cultural en los procesos de formación emerge como respuesta ante el fracaso de los paradigmas desde los cuales se han levantado la educación y la formación en Occidente y, de manera particular en América Latina al tratar de encontrarle sentido a su existencia como pluralidad de voces en relación con la educación y la formación. También porque el objeto que comprende la educación y la formación varía de cultura a cultura, por lo que estos conceptos no pueden tener una dinámica pedagógica y curricular sin hundir en las raíces de sus basamentos culturales constituyentes. Por lo tanto, la validez de unos principios educativos y formativos pensando la identidad cultural, deben descansar en

concepciones sustantivas de la naturaleza del ser humano, como alternativa posible de búsqueda para una educación y formación conectadas, de alguna manera, con el hecho de satisfacer demandas sociales que son parte constitutiva de una cultura.

Lo característico de estos principios, constituyentes a su vez del PFALC, están determinados exclusivamente por la comprensión humana de las culturas, que es universal en su forma, esto es, se aplican independientemente de las consideraciones políticas, sociales o ideológicas. Desde este punto de vista, se considera como una ganancia de este paradigma el punto de partida de la educación y la formación desde el abordaje de la identidad cultural. Por abordaje entendemos que se pueden asimilar los argumentos constituyentes de una determinada identidad cultural en las propuestas educativas y formativas. Entonces tenemos, que ellas se construyen de manera que den cuenta de la interacción entre hombres y mujeres universales formados con sentido de humanidad. La identidad cultural pasa por la educación y la formación desde los contenidos que en una determinada formación se seleccionen, por guardar estrecha relación con el contexto, donde se esgrimen argumentos para la defensa y promoción de una gama de valores consustanciales a esa identidad cultural (Berger & Luckmann, 1990).

Debe señalarse que una parte muy importante de la tarea colectiva de construir propuestas alternativas educativas y formativas desde la identidad cultural, consiste en relacionar sus valores con los que han de promoverse en aquellas, como elementos constitutivos de una *praxis* educativa o formativa sobre la cual se fundamentan dichas propuestas. En su puesta en marcha, cabe distinguir las distintas esferas con las que debe relacionarse identidad y formación, como serían la esfera de lo cotidiano, lo axiológico, lo científico y lo auténtico para encontrarle sentido a dichas propuestas; todo ello se materializaría en el currículo de una determinada formación.

Un modelo de formación basado en estos elementos debe promover lo participativo, entendido como la formación racional de la voluntad en procura de

tomar decisiones que tiendan a afectar al individuo en relación con la cultura: es la identidad en y para la cultura (Magendzo, 1986). Pero a su lado, se hace necesario ligar la dimensión ética del por qué y para qué nos identificamos con determinada cultura o culturas; lo anterior, en razón de exigir una obligación ética y moral a quienes participan de la comprensión de las culturas desde la educación y la formación. Aquí la clave de estas conexiones es la idea de la formación en y para la identidad a partir del vínculo de lo ético con la moralidad como individuo que lleva a valorar y respetar la otra identidad; esto en últimas, es y debe ser el proyecto de toda educación y formación.

EL CONCEPTO DE CULTURA EN DIÁLOGO CON LA IDENTIDAD

Para entender el sentido del concepto de cultura en la propuesta de construcción de un Currículo Crítico y Cultural (CCC) (Carr & Kemmis, 1988), habría que atender la dimensión cultural inscrita dentro de un contexto determinado que valora los contenidos culturales como principios esenciales de los que depende una sociedad a través de la historia. En ella, los sujetos son valorados y valoran en gran medida esos derroteros que la sustentan.

La antropología es esa ciencia social que aborda la cultura para definir a aquellos como su objeto de conocimiento, ya que de por sí es la esencia de la cultura (Magendzo, 1997). Tenemos entonces, que los antropólogos hacen suyo este concepto para convertirlo en la categoría clave de su profesión. De acuerdo a esto, el estudio de la cultura varía de una sociedad a otra. Por ello, una tarea que esta ciencia le asigna es constituirse en factor de comprensión del sentido histórico-crítico-cultural de los pueblos, al promover esa interpretación, como bien lo anota Clifford Geertz en su obra *La interpretación de las culturas* (1995). De hecho, formalmente la constitución de las sociedades se sustenta a través de los basamentos culturales, y de ahí se determina que la educación debe establecer la obligatoriedad de su conocimiento.

Interesante resulta para la presentación que estamos haciendo del estudio del concepto de cultura, lo que antropólogos e historiadores precisan al hablar de él, y en función de la estrategia a la que estén adscritos, puedan aludir al

universo ideacional de las pautas y los valores que singularizan a un grupo humano, al conjunto de tecnologías materiales e ideológicas de que una sociedad dota, a una instancia social compleja que se supone autónoma o, en general, a la capacidad simbolizadora humana. En sociología, y desde perspectivas marxistas –Raymond Williams, Thompson, Willis–, se ha constituido en las últimas dos décadas una especialización en estudios culturales, interesados en ellos y en los procesos de producción de cultura de las clases subalternas en las sociedades urbano-industriales (Delgado, 1999).

Un elemento central en estas concepciones de la cultura a partir de las Ciencias Sociales está en el uso diferencial del concepto. Y aquí, encontramos una incomensurable tarea para el investigador curricular o pedagógico de hacer uso público de este concepto en su investigación, en cuanto tiene la posibilidad de construir propuestas alternativas desde él, esto es, los fundamentos culturales son su sustento. De ahí, la necesidad de conocer las distintas opciones conceptuales para aceptar o rechazar, y al mismo tiempo desarrollar las nuestras con respecto a la importancia de la cultura en los procesos de formación.

Conviene entonces, pensar y construir nuestra propuesta de trabajo, cual es, la de fundamentar un Currículo Crítico-Cultural, que lleve a integrar y clarificar los basamentos culturales. En tal sentido, este concepto “estandarizado” se conforma y actúa a la manera de lo que los antropólogos entienden por sistema cultural, es decir, un sistema de significados compartidos, expresados en un orden de representaciones y comunicables por medio de símbolos (Delgado, 1999). Estas opciones interpretativas existen en relación con una visión del mundo, para que los sujetos se adscriban a algunas de estas concepciones y rechacen otras. De esta manera la tarea del abordaje conceptual de cultura en una propuesta de construcción curricular, es la de asomarnos a los diferentes horizontes conceptuales desde las Ciencias Sociales para presentar interpretaciones culturales en relación con el conocimiento, los saberes, los valores y la inacababilidad del ser humano. Se trata de construir nuestra propia conceptualización frente a las condiciones actuales: un currículo que haga de la cultura su mejor aliada para la formación.

Cabe traer para nuestros propósitos la “advertencia científica” que en 1935 hiciera Alfred Weber en su *Historia de la Cultura*, frente a la

un formidable estudio de los materiales históricos de todos los tiempos y con una elaboración de los temas singulares, que en muchos puntos se considera como definitiva. Pero, en cambio, pueden efectivamente existir dudas en cuanto a la interpretación y la importancia de determinados hechos en relación con complejos históricos más grandes. Esta determinación de la importancia que tengan determinados hechos, si se realiza desde los puntos de vista del estudio de los acontecimientos individuales puramente históricos, puede tener un sentido diverso y conducir a un resultado diverso, que si se realiza desde el punto de vista de la consideración sobre la esencia, el carácter, la fisonomía y el proceso de unidades culturales más grandes sobre la base de su condicionamiento sociológico-histórico y de su colocación como miembro en el proceso total de la historia (1968, p.88).

Desde esta aproximación la cultura debe ser considerada como la esencia, el carácter, la fisonomía que da unidad cultural a un contexto “en el proceso total de la historia”. Se requiere entonces, que la cultura se perciba como un lenguaje de códigos para la interpretación del mundo. Una propuesta curricular debe asumir este propósito. De esta manera la cultura se da a favor de una formación crítica frente a los acontecimientos humanos, pero fundamentalmente Cultura y Procesos de Formación son aliados para pensar lo humano.

Los contenidos culturales de la humanidad necesitan de una comprensión crítica para asumirse desde una explicación conceptual de educación y formación. Se requiere que la formación promueva modelos para tal comprensión, que expliquen que las situaciones contextual-culturales (Torres, 1993)... Por ejemplo, Weber, en sus *Ensayos sociológicos de la cultura*, implementa lo que él llama una especial constelación o cuadro sociológico válido para cada cuerpo histórico en cuanto a su modo de ser y sus épocas; es decir, se puede hacer un esquema, enteramente diverso en cada caso, de las constelaciones sociológicas condicionantes de su particularidad (Weber, 1941). De esta manera el

concepto de cultura viene a ser enfatizado por la presentación de la evolución de los sistemas funcionales de las sociedades como producciones históricas. Según este autor, un “cuerpo histórico” cultural se encuentra modificado por las relaciones de las constelaciones sociológicas e históricas, entendidas como las diferentes fases o épocas de la evolución histórica de las sociedades. Ello traerá como consecuencia una comprensión respecto a sus saberes, valores, instituciones, etc. (Young, 1998).

Asistimos por tanto a un momento en que los procesos de educación y formación son modificados por los diagnósticos y concepciones de la cultura, máxime en sociedades permeadas permanentemente por la ola de la globalización. Ello suele remitir al desprecio o respeto por las culturas. Se requiere dilucidar lo que entendemos por cultura para establecer principios constituyentes que le permitan a los individuos a través de la educación y la formación ejercer una comprensión de las culturas. La formación en una propuesta curricular traza orientaciones para tal compromiso, permite a aquellos adscribirse respetuosa e identitariamente a un proceso cultural, donde la cultura viene a precisar la idea como el conjunto de elaboraciones previstas por la humanidad, globalmente acumuladas por los tiempos.

Hay un valor clasificador de los individuos a partir de los anteriores criterios, ello precisa del origen etimológico del valor “cultura”, que en la acepción latina, es entendida como el cultivo o aprovechamiento de la tierra, pero, también del cuerpo y del alma. La cultura se asimila aquí, a la *Bildung* de los idealistas alemanes –Goethe, Hegel, Schiller, entre otros–, es decir, a la formación intelectual, estética y moral del ser humano, aquello que le permite vivir plenamente su propia autenticidad (Delgado, 1999).

Frente a estas conceptualizaciones la cultura aparece apropiada por diversas Ciencias Sociales. Es aquí, donde podemos observar la importancia de su aprehensión a partir de lo educativo-formativo-curricular para la construcción de propuestas curriculares alternativas, a fin de ofrecer una libre autodeterminación respetuosa de la otredad. Esto explicaría por qué entonces el currículo

debe hacer suyos los basamentos culturales y también explicaría por qué el docente, en contacto permanente con los contextos culturales apoye el papel que juegan los actores socio-culturales en los procesos de formación, para que el estudiante aprenda a sobrevivir culturalmente en la comprensión de las culturas en este mundo globalizado.

PENSAR EL INACABAMIENTO DEL SER DESDE LA CULTURA

Pensar en la formación inacabada del ser humano convierte al concepto de cultura en el problema central de la educación. Esta mirada contemporánea nos lleva a aceptar que la “educación” y la “formación” no son conceptos desligados de los procesos de construcción curricular, sino marcos complementarios para acercarnos mejor al compromiso de toda la humanidad: la comprensión de las culturas, como bien pretende justificarse desde el “Paradigma de la Educación y la Formación Panlatinoamericana”.

Se trata de la investigación de la educación y la formación pensando en la cultura, que cada día los científicos de las Ciencias Humanas tienen por la comprensión de las culturas, por la diversidad cultural, por la multiculturalidad. El investigador curricular se debe comprometer con lo “cultural” que nos acerca al complejo material de la formación: currículo, planes de estudio, estrategias pedagógicas y didácticas, marco legal, capacitación y todas las expresiones curriculares pensando el concepto de cultura. En el trabajo de la construcción de una propuesta curricular se nos dignifica como docentes-investigadores al transitar por todas las actividades del educar y el formar en contacto permanente con el currículo propio de cada institución educativa. La opción por la “cultura”, como el “hábitat” de un proceso específico de formación, se convierte en el valor por excelencia de la historia curricular, permitiendo ahondar en el estudio comparativo de otros currículos y culturas diferentes, pero de manera crítica (Carr & Kemmis, 1988).

Un Currículo Crítico y Cultural reúne la diversidad de conceptos sobre “cultura”, entendida como modos de vida diferentes, convirtiéndose en expresión histórica y epistemológica que puede tener variadas interpretaciones y aplica-

ciones: Un currículo para la región Caribe colombiana, un currículo para las subregiones dentro de esta región, o, un currículo para el país de Colombia. Es la diferenciación espacial de la cultura, la que en últimas dinamiza una determinada formación desde el currículo, lo que se logra con la reconstrucción de la trayectoria formativa de una institución (proceso de autoevaluación), que permite localizar actividades formativas que ayudan a mejores procesos de la educación y la formación, conocer la relación pasado-presente-futuro y encontrar así el proyecto colectivo de educación y formación de una institución educativa. La investigación del concepto de cultura es, según nuestra apreciación una tarea fecunda y segura para conectarla con el currículo.

El exigente hacer currículo a partir de la cultura obliga a caminar mucho entre el estado del arte de las Ciencias Sociales y Humanas que abordan este concepto para poder acceder a conocer de cómo ellas deconstruyen y construyen el concepto como un todo, para llegar a tener un cabal conocimiento de él y acceder desde él para este trabajo curricular. Es necesario ir a la cultura como lo hace Clifford Geertz (1995), en su *Interpretación de las culturas*, haciendo de la comprensión el mejor ejercicio-objeto de las ciencias de la cultura, adecuado para poder establecer las relaciones entre educación-formación-cultura y currículo.

Esta comprensión nos detiene en el conocimiento de los valores de una cultura y establece los lineamientos para acceder a la trayectoria educativa-formativa de aquella, ubicándonos en el horizonte preciso desde donde podemos “ver” el currículo movilizándolo todo lo que una cultura es o contiene. Los curriculistas siempre se han enfrentado al problema de su definición, entendido finalmente de la mejor manera como la unidad de comprensión de la realidad cultural en un Proyecto Educativo Institucional (Porlan, 1995) que permite su aprehensión desde un modo de vida coherente y unitario. Formación en y para la cultura implica una indagación-comprensiva total: sus dimensiones, mentalidad, valores y todo tipo de producción humana en relación con la educación y la formación.

Así, todas las ciencias del hombre quedan implicadas en el estudio de la cultura, dentro de un proyecto que piense el educar y el formar, aproximando esos saberes con la Pedagogía para vehicularla a través del currículo; se trataría de asimilar la historia de la cultura a las ciencias de la educación. Este es el sentido de la globalidad, la interdisciplinariedad y la integralidad del concepto de cultura en un Currículo Crítico y Cultural, en cuanto se tenga la presentación de construir un proceso educativo-formativo crítico y cultural, para ir al fondo de los problemas del educar y el formar; es la insistencia de la relación globalidad-glocalidad de la cultura para el trabajo curricular (De Alba, 1991). Un currículo no se construye sin la cultura y sus actores, sin sus valores, costumbres, sin sus saberes, sin su mentalidad; pero, en ningún momento esta globalidad de la cultura no se da sobre un plano y en un solo movimiento, sino con la posibilidad de comprender una visión diversa en esta globalidad del concepto, que es la glocalidad, en su civilización material, vida material o cultura material como la respuesta que una sociedad tiene de la comprensión de esta relación.

El trabajo intelectual por dar cuenta desde el currículo de la cultura se convierte en el punto de partida de lo curricular. Mediante la aprehensión de la cultura, ella se socializa a través del educar y el formar, construyendo estrategias para desarrollar y adaptar propuestas de todo lo que constituye la complejidad del ser humano, donde la cultura es el hacer propio de cada sociedad y de sus actores en su transformación permanente, por eso la necesidad de pensar y construir un Currículo-Crítico a partir de la cultura.

Apreciamos en la obra de Armando Zambrano Leal (2005) el abordaje del concepto de “cultura”, como otro aspecto de su teoría por la comprensión de la “otredad”, al cual él ha llegado a proponer suficientemente en otros textos y en distintos escenarios académicos. Se remite a Ortega y Gasset para decirnos que la cultura es (o es como) un movimiento natatorio, un bucear del hombre en el mar sin fondo de su existencia con el fin de no hundirse, una tabla de salvación por la cual la inseguridad radical y constitutiva de la existencia puede convertirse provisionalmente en firmeza y seguridad.

Este término, heredado de la concepción occidental, tiene dos componentes, consta de dos fases: es la oposición entre la cultura vista como un conjunto de acciones encaminadas a producir algún tipo de conversión íntima en el ser y aquella de la expresión física de las instituciones. La cultura, como se sabe, se asume como un lugar físico donde el ser humano expone las producciones del espíritu. En la propuesta de Zambrano, la cultura es expresión profunda y espiritual de dicho ser, que le permite imponerse a su propia condición; lo salva de la soledad, anota. Ciertamente ella es el camino para llegar a la esencia de la humanidad, a través de sus espacios: escuelas, museos, teatros, etc., para llegar a ser la célula nutriente de la sociedad, para llegar a expresar sus valores.

El camino de Zambrano es alcanzar la perfectibilidad, ya que lo humano es la realidad más compleja a la que la especie nuestra se confronta, sobre la cual siempre aparece un espacio de fuga y que adquiere la forma de creatividad, certeza de sus propios límites, convicción y esperanza (2005, p.166). Aquí la cultura se presenta en toda su complejidad como unidad de componentes diversos, para poder hablar de la identidad cultural. Este mensaje lo percibe el autor: por ella entiende un mejor ser, una mejor forma de sentirnos fuertes y frágiles a la vez frente a lo que nos rodea. Es necesario agregar también, que ya en la obra de Zambrano, tomada en su totalidad, la síntesis de lo cultural aparece determinante en función del educar y el formar.

Otro aspecto sumamente interesante para pensar en la construcción de un paradigma de la formación que ayude a su vez a la construcción de currículas pertinentes, es su planteamiento de que la educación está unida a la cultura pues actualiza el sentimiento más profundo de la perfectibilidad. Y dado que la esencia humana está dotada de sentidos y contradicciones es que el espíritu se atreve a expresar lo que ve, siente oye y palpa (Zambrano, 2005). La comprensión de esta realidad es, por lo tanto, un punto de partida indispensable para emprender la tarea de crear, pensar, imaginar y construir nuestro educar y formar bajo condiciones culturales propias.

Veamos con algún detalle los aportes de Zambrano en este pensar la “cultura” en los procesos de formación y construcción curricular. En esta tarea, él es consecuente con el Paradigma de las ciencias de la educación francesa, desde los siguientes postulados:

- En la cultura hay algo de cuerpo y poder, pero sobre todo, ella es el tiempo del espíritu.
- La contradicción entre un ideal de Hombre como objeto de educación y libertad tiene lugar cuando surge la instrumentalización de la cultura.
- Los saberes, artificiosamente organizados por las ciencias, contribuyen con este sentimiento instrumental según el cual para ser libre se requiere del saber, aunque quedemos atrapados en ellos.
- El conocimiento de sí tiene que ver más con lo profundo de nuestro ser y menos con la capacidad que me otorgan los saberes, pues sabiéndolos y dominándolos quedamos atrapados en su magia y nos impedimos vernos en lo que somos.
- En esta perspectiva, la base instrumental de integración al gran proyecto social tiene por instrumento al diploma.

Se considera que una preocupación-tarea para aquellos interesados por lo cultural en los procesos del educar y el formar, consiste en poner al descubierto el valor de la “cultura” como el quehacer de las ciencias sociales, para construir propuestas educativo-formativas-alternativas. La cultura como una categoría de apoyo-basamento permite elaborar las teorías pedagógicas, didácticas, curriculares, etc., que hagan parte de nuestras preocupaciones. Es un propósito de creación e imaginación, de sueños y ensueños de nuestras realidades latinoamericanas para poder iluminar los procesos de educación y formación en el nuevo milenio, como propuesta compleja y liberadora.

En este proceso, señala Zambrano, que frente a las formas simbólicas y de dominación la pedagogía se preguntará por las condiciones sociales de la cultura, las relaciones que los sujetos mantienen con ella y las formas prácticas de expresión. Por esto mismo, el discurso pedagógico es, se quiera o no, un discurso de cultura contra la cultura burguesa y sus sistemas de control. Sobre la

base del pleno desarrollo espiritual de los sujetos, no cesará de interrogar qué papel juega la escuela en la consolidación de un modelo burgués de cultura, por qué y cómo ella se erige en un sistema simbólico de exclusión y privilegio (Zambrano, 2005). Queda claro que la realidad del educar y el formar para América Latina y el Caribe tiene que ser pensada a partir de lo que construamos, sin olvidar referentes que son universales, porque es la humanidad pensando al ser. De esta manera el currículo se constituye en un potenciador de estos procesos construidos desde la cultura.

Según el pensamiento de Zambrano, la cultura es ese hilo conductor que se mantiene unido para hacer posible la perfectibilidad del ser humano. Ese hilo se puede percibir en lo que una sociedad desea ser y hacer, como lección significativa y transformadora, como unidad comprensiva por lo cultural, que proporcione una concepción comprensiva de las culturas. Frente a todo esto el autor permite unas conclusiones, que pueden ser asumidas desde el discurso de lo curricular, ellas son:

- La pedagogía como discurso (también el currículo como discurso) encuentra en la cultura su más valiente aliado, a no ser que ella la promueva desde su práctica.
- La cultura es el epicentro de la pedagogía en la medida que ella se pregunta por las prácticas de enseñanza y el proyecto educador.
- Cuando el pedagogo reflexiona sobre dicho proyecto se hace acreedor al título de actor cultural.
- Ello lo conduce a preguntarse por los valores que promueven, de cierto modo, los saberes como objeto de la cultura.
- De esta manera, el pedagogo deberá advertir cómo el individuo adviene un sujeto libre, autónomo y crítico.

De cuantos componentes integran una propuesta curricular, el de la cultura es el más asequible a ser juzgado en el proceso de construcción curricular, y esto, por la fácil percepción de sus huellas, y por llevar estas la información acerca de la estructura de aquella (Posner, 1999). El estrecho ángulo teórico con que se la ha analizado en tal proceso precluye la emisión de juicios en la relación

cultura y formación en torno a su amplitud y sus características. Conscientes de que, de toda expresión del concepto como tal permite comparar la suerte de experiencias educativo-formativas a través de la historia curricular, se extiende entonces la importancia de su aprehensión, dado que la formación debe su existencia a los basamentos-valores de la cultura.

La literatura de la antropología social y cultural es rica de compararse para el ejercicio de entender la construcción curricular. Este concepto ha sido eficientemente elaborado desde estas Ciencias Sociales, donde se expresan las creencias teóricas que vehiculizan signos, valores... en fin, una cosmovisión. Las diferentes concepciones demuestran una gran plasticidad, según el contenido y el sistema de valores de una sociedad, asumiendo la forma de un código simbólico como la imagen formativa e identitaria, con la cual se la interpreta.

En la obra *Ensayos de antropología cultural*, (Pratt, 1996), hay un amplio inventario de usos del concepto. El concepto Cultura tiene varias acepciones. Aparece profundamente utilizado en el lenguaje cotidiano y es, también, un instrumento académico que, como tal, ha sido objeto de numerosas definiciones. En un conocido texto publicado en 1952, A. L. Kroeber y C. Kluckhohn (Pratt, 1996) recogieron 164 definiciones y tal vez podrían añadirse algunas más. Vale la pena recordarlo, porque nos está indicando que se trata de un concepto amplio y abstracto, en el que, cuando se trata de concretar, es inevitable proyectar la perspectiva teórica con que se analiza el sistema sociocultural. Se observa que el término puede ser tripulado por todo el cuerpo de doctrina y por todo giro de pensamiento estético y científico; es a tal punto dúctil, que puede considerarse un medio perfecto de expresión académica o científica.

Si el concepto de cultura es, tal cual lo anota Comas (1996), como el modo de vida de un grupo humano e incluye su repertorio de creencias, costumbres, valores y símbolos, cuando este se confronta con el concepto de sociedad se proyectan unas perspectivas teóricas y metodológicas muy diversas. En cada una de estas perspectivas la relación entre cultura e historia se entiende de forma distinta también. Siendo la cultura el concepto central del análisis an-

tropológico, este autor señala que forma parte del comportamiento aprendido de la especie humana y, por tanto, claramente diferente de los factores biológicos. En tal sentido la cultura encierra los momentos significativos de un grupo humano, reflejando una preocupación por sus valores, como “sistema de signos y símbolos” o como “estructura de significados”, la noción de cultura se identifica con las dimensiones ideacionales del comportamiento humano y elimina, o deja en un segundo plano, sus componentes materiales y sociales (Geertz, 1995).

La cultura como forma de vida y como código de conducta de un grupo humano, De Loris donde se considera que se trata de algo delimitable y diferenciador, pone al descubierto que cuando se describe una conducta humana puede constatar que posee unas características propias relacionadas con las formas de obtener la subsistencia, las instituciones, la organización del parentesco, los estilos de vida y los sistemas de representación (o cosmovisión). Desde esta perspectiva, la cultura es entendida como un conjunto de rasgos que le son propios, cuyos límites coinciden con los de un grupo humano y se concretan en una determinada área. Así, una cultura resulta ser específica y definible en el espacio y en el tiempo, siendo aquello que define e identifica un grupo humano y lo diferencia de otro (Comas, 1996).

Ahora bien, la cultura como forma de vida es una cognición creativa y constructiva y una apreciación histórica de una determinada realidad, lo que equivale a afirmar que, en el fondo, la cultura es un código de conducta. A partir de esta orientación debe decirse que el cambio social, como el proceso que altera la unidad y especificidad de la cultura, modifica sus componentes o introduce rasgos externos a ella. Esta consideración es una reflexión alrededor de conceptos como lo “tradicional” o como el del proceso de “modernización” o de “aculturación”. La cultura es, pues una manifestación del enfrentamiento con estos conceptos. Un análisis de ellos en la trayectoria cronológica de una sociedad, permite identificar los cambios sufridos por ella a través de los años.

Es dable afirmar que la perspectiva de Clifford Geertz introduce matizaciones

importantes a esta visión de la historia. Se trata de una perspectiva que comparte la consideración de la cultura como eje central de análisis en considerar que: La cultura, dice Geertz en *La interpretación de las culturas* (1995), es contexto; es el marco en que las acciones de los seres humanos tienen significado. Los rasgos culturales no existen en abstracto: a nivel local se recontextualizan, se transforman en nuevos elementos, adquieren una especificidad concreta (...), han de interpretarse en este contexto simbólico, que es particular y concreto, y no tienen sentido fuera de él. La cultura para este autor es como un sistema de signos y símbolos y los componentes materiales y sociales son secundarios. Cada cultura es específica en su concreción histórica, la que da forma y sentido a sus componentes y los asocia a una determinada área espacial.

Para entender de una forma adecuada la estrecha conexión entre necesidades educativo-formativas y la cultura para tales necesidades, sigue siendo interesante remontarnos a perspectivas teóricas contemporáneas. El poder de esta relación da nacimiento a procesos curriculares alternativos donde la cultura se interrelaciona profundamente entre la emergencia de estas alternativas y la aparición comprensiva de necesidades sociales. Esta mediación, entendida en su más amplio sentido es una constante básica a la hora de comprender la dinámica de construir currículos alternativos. Sin entender este fenómeno no se pueden explicar algunas corrientes teóricas curriculares, especialmente latinoamericanas, del siglo XX e inicios del XXI. Es por ello que para precisar tal mediación crítica acerca de la relación cultura y currículo, debemos situarnos en la comprensión de las culturas y su influencia en la formación.

En este juego de concepciones y reafirmaciones por lo cultural, hay concepciones que asumen la visión de la cultura como algo único y como totalidad, pues considera que ella solo puede entenderse en su relación con procesos económicos, políticos y sociales de carácter más amplio. Lo relevante es su conexión, su articulación con procesos históricos, que no son particulares sino globales y que no son de corto alcance sino de larga duración.

Algunas notas de esta concepción son:

- Esta articulación integra la identidad como un elemento cualitativo en la definición de la cultura.
- La cultura sintetiza los rasgos que comparte un grupo y lo hace diferir de otros, puesto que lo relevante es afirmar su especificidad.
- La acepción del concepto tiende a proyectar una imagen de unidad basada en todo aquello que se comparte.
- La cultura tiende a transmitir también una imagen estática en un mundo cambiante, ya que los elementos externos que el grupo incorpora se entiende que alteran su unidad y hacen perder su especificidad.
- La relación entre cultura e identidad no es unívoca ni exclusiva, pues el individuo, como miembro de grupos de naturaleza muy diversa, puede participar en muchas y variables “culturas” y sostener distintas formas de identidad.

CURRÍCULO Y SABERES: UNA RELACIÓN NECESARIA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD CULTURAL

Nuestro objetivo es llegar a caracterizar el contexto geocultural-educativo-formativo con la necesidad de hacer emerger un currículo para pensar la región Caribe colombiana, y para poder configurar ese contexto, como lugar en el que acontecen la educación y la formación, necesitaremos puntualizar muchos aspectos. Empezamos, pues, por una categoría fundamental, como es la cultura, que desde lo histórico, antropológico, sociológico y filosófico abre el lugar, el espacio de este contexto: territorio, lugares, momentos, sujetos, lenguajes, topologías. El problema, es llegar a caracterizarlo para la emergencia de un nuevo currículo para el siglo XXI (De Tezanos, 1985).

Las periodizaciones establecen regiones epocales, en duraciones y en yuxtaposiciones de categorías de análisis. Si ellas establecen –aún yuxtapuestas y discontinuas– los antes, durante y después de ellos, las categorías son esas señalizaciones que se narran y analizan. Por razones de economía conceptual, partimos diciendo que sin esos tiempos no hay categorizaciones, y que en este estudio, tomaremos algunas de ellas, que irán correlativas a ellas.

Para nosotros “pensar” en esta propuesta es, en cierta significación, un ámbito que contiene todos los elementos que con algunas caracterizaciones pueda construirse un currículo para los diferentes niveles del sistema educativo en la región. Nuestra opinión es que esta construcción social-colectiva puede leerse de manera abierta, sin que se caiga en reduccionismos ni en supresión de singularidades y diferencias. Más aún, los estudios sobre el Caribe colombiano no hacen sino pensar lúcidamente lo singular y diferentes que somos. Lo que es innegable, en cambio, es que con un nuevo pensar en la educación y la formación a través de esta construcción, hay una nueva percepción, primero temática (al promover significables de la región desde su identidad) y luego conceptual (al hacer posibles descripciones a partir de las nuevas tematizaciones). El problema es: hay demasiados diagnósticos, justamente, quizás, por haber fructificado el espíritu del centralismo, que como objetivo desde las frías oficinas quieren sobrediagnosticar todos los escollos posibles en materia educativa, pero sin reales soluciones por una formación con calidad.

Un currículo para la región Caribe colombiana es una categoría que opera sobre periodizaciones cronológicas, pero también semánticas, y ambos sentidos son, muchas veces, indiscernibles (Mora, 2010). Lo curricular implica una Estética para las artes, tan fundamental en nuestro contexto, una racionalidad para pensar el “ser costeño” en la cultura, una ética acorde con los preceptos constitucionales y legales de nuestro Estado Social de Derecho, y una epistemología para pensar la producción del conocimiento. Pero también implica una idea del Estado y las instituciones para la política, y una idea de libertad y democracia para la construcción del paradigma Panlatinoamericano, Educación y la Formación, con una fuerte visión antropológica (Puiggros, 1990). Pero, todas estas implicancias están estrechamente vinculadas con aspectos muy problemáticos que incesantemente desbordan y cuestionan su sentido conceptual-categorial. Quizás, en vez de decir ‘aspectos’ (que de alguna manera aluden a la relatividad de los puntos de vista) habría que decir que se trata de otras categorías. Diremos entonces que ‘categoría’ está dicho en sentido ‘fuerte’ y ‘aspecto’, en sentido ‘débil’.

Pero la problematización es la siguiente: la generalidad del currículo y la diversidad dentro de la generalidad. Estos problemas permanecen abiertos para la discusión de los actores y sujetos del proceso educativo-formativo. Nuestra posición es crítica en esta idea de un currículo para la región Caribe, pero, ¿cómo podría ser de otra manera, si la centración debe suponer un des-centrar?, vale decir, pensar las singularidades de las regiones desde lo educativo-formativo. Una categoría como cultura aparece más o menos explícitamente en las periodizaciones históricas, presentes en los textos que promueven conocimientos curriculares en los diferentes niveles del sistema educativo (Díaz, 1986). Si bien parece proceder de una cierta manera de la racionalidad del ser costeño, esta categoría tan importante para la construcción curricular no puede abordarse y promoverse, sin los matices de la idea de circunstancias o de contexto. La cultura es una categoría antropológica-sociológica e histórica sumamente importante para potenciar las explicaciones y rastrear sus múltiples usos relacionados con la educación y la formación. Ella suele ligarse a una liberación del espíritu de un pueblo, en que campea la concepción de mundo que se tenga. La cultura, esta vez como idea-fuerza-problema, para ser inserta en este nuevo currículo insta a poner en movimiento las fuerzas epistemológicas de nuestros conocimientos, y su mayor ilusión social es la de suscitar acción allí donde hay ‘estancamiento’. La categoría de cultura forja un ideal del educar y formar para poner todo lo demás en movimiento. Por ello, es necesario el conocimiento del contexto en que actúa esta categoría a fin de poder determinar en la multiplicidad social e histórica, espacial y temporal, donde se hallan los entretrejos culturales como las fuerzas de progreso y bienestar de una sociedad.

Las categorías de estudio histórico-social que se postulan en este pensar y construcción, aparecen como secuencia irreversible en los procesos de formación: objetivos curriculares, planes de estudio, lineamientos curriculares, estándares curriculares. Aun, admitiendo que esas categorías se singularizan de acuerdo al país, región, pueblo o Institución Educativa, y que, todavía así existen solapamientos o superposiciones, aparece como una constante que el ordenamiento categorial-curricular en los procesos de reorganización de la formación es sucesivo.

Muchos problemas curriculares surgen de esta secuenciación. Una vez más, el centralismo curricular lleva sus categorías por todas las regiones en las que se da la práctica educativa-formativa. En cuanto a pensar un currículo para la región Caribe colombiana, se trata de encontrarnos con su vínculo originario identitario. En este particular proceso educativo-formativo hay dos tendencias curriculares que no pueden sintetizarse, y cuyo valor como tensión epistemológica es extraordinario:

- a) El estudio de los valores identitarios de la región, que ubicaremos en su fundamentación y puesta en práctica, pensando en la construcción de estrategias pedagógicas y didácticas para los procesos de educación y formación.
- b) El estudio de los saberes como relación originaria con la región y sus gentes, más allá de la propuesta de la formación en los valores identitarios, que convoque a las instituciones educativas y a la sociedad en general para que la asuman como propuesta de desarrollo humano.

Las tendencias mencionadas son extraordinariamente exhaustivas, emplean todos los recursos de fuentes, archivos, documentaciones, testimonios, registros. Estas tendencias interiorizadas en los procesos de formación, estilísticamente apuntan a la construcción del ser regional Caribe pensando a su vez nuestra relación con el país y con Latinoamérica, lo que lleva a un verdadero apropiarse del pasado a través de una recreación y reconstrucción que es a la vez real, pasada, presente y futura. Pensar y producir una verdadera reforma curricular en la educación y la formación en el Caribe desde sus valores, saberes y sus gentes, es la construcción del ser Caribe entendido como el acervo de valores-identitarios, como noción plenamente histórica que se apuntala hacia todas las manifestaciones del formar, considerándolas como complejos sistemas de valores, ideológicos, lingüísticos, culturales, científicos y filosóficos. El resultado es un tejido denso de fibras culturales de carácter antropológico, sociológico y político en que el elemento primario: la identidad con la región, deviene territorio, y este, transforma el estar espacial y ontológico y el habitar (ser-en) de los hombres y grupos sociales en donde se manifiesta el pensar la educación y la formación (Mora, 2009).

La tensión que se produce a partir de lo anterior tiene notables consecuencias. La primera de ellas es que las propuestas de educación y formación son insuficientes, pero de ninguna manera innecesarias para pensar la región, y las tendencias que proponemos incluir en las currículas de las instituciones educativas se hacen posibles a partir –por lo menos– de repensar el formar actual, como una fuerte propuesta de conjugar el carácter regional con el nacional y el universal. Es un problema, y el campo de la educación y la formación pasa por un análisis de estas categorías (Díaz, 1993).

Por tanto, solamente desde una perspectiva histórica el sentido de esas tendencias tendría real cabida. Se desprende fácilmente de esta situación, la promoción de prácticas educativo-formativas que conforman una misma *weltanschauung*: el mundo de la vida escolar o universitaria, con sus concepciones, partiendo de sus contextos, donde la comparación e imbricación a escala de cosmovisión del educar y el formar son entendidos como competencias del hombre y la mujer. Es decir, que el llamado ‘mundo de la vida’ supone una concepción valórica, del conocimiento, en últimas, una concepción de pensar seres más humanos.

En la región Caribe comienza a gestarse un movimiento desde el quehacer de grupos de investigación, primeramente ligado a la labor docente, e inmediatamente a las instituciones educativas, que se han dado a la tarea de pensar en “alternativas curriculares para el nuevo milenio”. Una vez asentado el principio de pensar la educación y la formación, este debe volcarse sobre las distintas culturas integrantes del ser Caribe. Y ellas, deben satisfacer el éxito placentero de este pensar a través de esas instituciones, con apoyo denodado, que permita pensar alternativamente, y no bajo los presupuestos del currículo centralista, que piensa a los demás a partir de su propio rasero. Por lo tanto, lo que es bueno para el desarrollo y fortalecimiento de esa imagen identitaria, tendrá que serlo a partir de cómo los actores y sujetos de la educación y la formación, construyen sobre bases y fundamentos la respuesta colectiva que desborda las posiciones tradicionales del educar y el formar para la región Caribe.

El debate en torno al discurso de pensar la educación y la formación desde la región gana espacio paulatinamente en las instituciones educativas, a través del accionar de los grupos de investigación, y en el quehacer de los responsables de aquellas, aunque la brecha entre el discurso y la realidad es extraordinariamente inconsistente. En los debates de la Asamblea Nacional Constituyente y en el plano de la Constitución Política de 1991 se han dado sendas reformas a favor de darle sentido y vida a la región en sus varias acepciones, y la Carta Magna va lejos en el punto de vista de cómo pensarla desde la educación y la formación.

Pensar y construir un currículo para la región Caribe, consiste en hacer transformaciones desde las currículas como proyectos político-educativos, para acompañar, por ejemplo a las empresas, que es un problema de la formación, en donde aquellas se declaren a favor y se comprometan efectivamente con tal propósito. Esta regionalización de la educación y la formación puede transformarse en un verdadero importante proceso social, que tiene un considerable apoyo dentro de las propias instituciones educativas. ¿Por qué aspirar a este ideal siempre acariciado desde la periferia, como potencial de desarrollo? Esta pregunta que debe estar presente a todo lo largo de un trayecto formativo. Es ciertamente una pregunta-reto, porque el debate siempre ha estado ahí, a veces bajo la forma de los modelos clásicos de organización vertical y centralista de la educación, resolviéndose preguntas a favor del centralismo en esta materia.

Conviene que todos los interesados en esta problemática estuviésemos exigiendo: ¿qué propuestas en materia de educación y formación tienen los partidos políticos para la región Caribe colombiana?, de manera que lo que corresponde proponer, sería: ¿qué propuestas alternativas educativo-formativas tenemos pensando la región con visión para todo el nuevo siglo? Independientemente de las circunstancias particulares del país, resulta imprescindible identificar en la hora actual ciertos procesos alternativos en esta materia, que se articulen a los económicos, sociales, culturales y políticos, visibles en el país, Latinoamérica y el mundo, para crear espacios desde las instituciones educativas regionales más favorables a este pensar para construir y transformar la región a partir de la educación y la formación (Díaz, 1998).

Se trata de estimular esta realidad que nos compete como ciudadanos(as) activos(as) para:

1. Promover y difundir los valores y los objetivos que convocan a pensar un currículo así.
2. Acercarnos como ciudadanos y ciudadanas para trabajar en equipo esta construcción colectiva.
3. Vincularnos fuertemente a las reflexiones y a los debates sobre tal construcción.
4. Estimular las iniciativas educativas y formativas que contribuyan a promover una ciudadanía activa y participativa Caribe pensando la región, a partir de:
 - Valorar el trabajo de las instituciones educativas que desde los Proyectos Pedagógicos impacten la vida cotidiana, para sensibilizar las políticas actuales en relación con la educación y mejorar su comprensión y aplicación.
 - Estimular la realización de proyectos Caribe relacionados con la cuestión de integrar la región con las realidades de países próximos, que favorezcan concretamente el pluralismo, la tolerancia, el respeto a la diversidad, a la no discriminación y a la solidaridad.
 - Promover el diálogo y la reflexión entre los(as) ciudadanos(as) Caribe sobre los valores éticos y espirituales de la región.
 - Desarrollar los vínculos entre ética y política para el desarrollo de una participación activa y directa de ellos y ellas que beneficien este pensar, construir y transformar la región.
 - Posibilitar propuestas pedagógicas que desarrollen una identidad Caribe que respete, apoyándose en ella, la diversidad cultural, histórica y orientada hacia un futuro común, para promover la comprensión mutua, el respeto y la tolerancia en un diálogo franco con el país y Latinoamérica.

Todo lo anterior, necesariamente, llevaría a plantear una reforma educacional desde las regiones para posibilitar dicha integración, porque existe la percepción generalizada de estar en proceso de cambio, que no se ha logrado im-

plementar en su totalidad. Hay conciencia de que un cambio de esta índole debe ser gradual, dada la cantidad de factores involucrados en el proceso, para permitir construir una *escuela que se abra* a las prioridades regionales, a partir de las siguientes preocupaciones: ¿qué enseñar para la región en un diálogo con el mundo?; ¿cómo apoyar la formación de los docentes para que en ellos esté presente la flexibilidad pedagógica con base en ese enseñar?; los recursos y necesidades de las instituciones para el desarrollo de tal tarea; la vinculación de la educación y la empresa, y un punto crucial: el futuro de nuestros niños y niñas, donde ellos y ellas se sientan parte de la interacción constructiva de sus propios proyectos de vida, donde una de las metas principales sería la de incentivar el razonamiento, ya que desde allí se percibe que tendrían los recursos para manejarse en el mundo actual y en el mañana (Díaz, 2000).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Altbach, P. G. & Kelly, G. (1989). *Nuevos enfoques en educación comparada*. Madrid: Mondadori.
- Álvarez, J. M. (1985). *Didáctica, currículo y evaluación*. Barcelona: Alamex.
- Apple, M.W. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- Arango, M. (1986). *Algunos lineamientos para diseñar un curriculum auténticamente latinoamericano*. Colombia: CINDE.
- Ball, S. J. (Comp.) (1994). *Foucault y la educación*. Madrid: Morata.
- Berger, P. & Luckmann, Th. (1990). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bernstein, B. (1990). *La construcción social del discurso pedagógico*. Bogotá: Prodic.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1998). *La reproducción*. Barcelona: Fontarrama.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1977). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1988). *Teoría de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Ed. Martínez Roca.
- Comas, D. (1996). *Antropología económica*. Barcelona: Ariel.

- Delgado, M. (1999). *Hacia una antropología de los espacios urbanos*. Barcelona: Anagrama.
- De Alba, A. (1991). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. México: UNAM.
- De Tezanos, A. (1985). *Maestros: Artesanos e intelectuales: Estudio crítico sobre su formación*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional-CIID.
- Díaz Barriga, Á. (1986). *Ensayos sobre la problemática curricular*. México: Trillas.
- Díaz Villa, M. (1993). *El campo intelectual de la educación en Colombia*. Cali, Colombia: Universidad del Valle.
- Díaz Villa, M. (1998). *La formación académica y la práctica pedagógica*. Bogotá, Colombia: ICFES.
- Díaz Villa, M. (2000). *La formación de profesores en la Educación Superior colombiana: problemas, conceptos, políticas y estrategias*. Bogotá, Colombia: ICFES.
- Díaz Villa, M. (2001). *Del discurso pedagógico: problemas críticos*. Bogotá, Colombia: Magisterio.
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación: los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: UNAM.
- Flórez Ochoa, R. (1994). *Hacia una Pedagogía del Conocimiento*. Santafé de Bogotá: McGraw-Hill.
- Flórez, R. (2002). *La investigación educativa-pedagógica*. Santafé de Bogotá: McGraw-Hill.
- Forero, F. (1999). Educabilidad y enseñabilidad. En *Pedagogía y Educación*. Santafé de Bogotá: Consejo Nacional de Acreditación, CNA.
- Gadamer, H. (1997). *Verdad y Método*. Volumen I. Salamanca, España: Ediciones Sígueme.
- García Canclini, N. (1992). *Culturas híbridas*. Buenos Aires: Sudamericana.
- García Ospina, N. (2001). La idea de la formación en la formación de los educadores. En *Encuentros pedagógicos transculturales*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Geertz, C. (1995). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Gimeno, J. (1988). *El currículum. Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. México: Paidós. M.E.C.
- González Casanova, P. (2004). *Las Nuevas Ciencias y las Humanidades*. Madrid: Anthropos.
- Goodson, I. (1995). *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares-Corregidor.
- Grundy, S. (1994). *Producto o praxis del currículum*. Barcelona: Morata.
- Gutiérrez Ruiz, E. F. (2002). *Currículo y práctica pedagógica*. Taller Universidad del Cauca, Popayán, Colombia.
- Habermas, J. (1995). *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra.
- Kemmis, S. (1988). *El currículo: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Landesman, M. (Comp.) (1998). *Curriculum, racionalidad y conocimiento*. México: Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Landsheere, G. (1995). *La investigación educativa en el mundo*. México: F.C.E.
- Lesourne, J. (1993). *Los docentes en la educación y la sociedad: los desafíos del año 2000*. Barcelona: Gedisa.
- Magendzo, A. (1986). *Curriculum y cultura en América Latina*. Santiago de Chile: PIIE.
- Magendzo, A. (1997). *Curriculum, educación para la democracia en la modernidad*. Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación (PIIE), Santafé de Bogotá.
- Marcuse, H. (s.f.). *Ensayos sobre política y cultura*. Barcelona: Ariel.
- McLaren, P. (1994). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Buenos Aires: Aique.
- Mora, R. (2009a). *Estado del arte de la investigación curricular*. Tomo I. Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Mora, R. (2009b). *Recreando la construcción de un currículo para la región Caribe*. Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Mora, R. (2010). *Biografías de instituciones educativas de la región Caribe*. Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

- Mora, R., Agudelo, N., Alarcón, L., Conde, J. & Solano, J. (2014). *Saberes y formación ciudadana. Enfoques socioeducativos e históricos*. Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Peralta Espinosa, M. (1996). *Currículos educacionales en América Latina. Su pertinencia cultural*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- Porlan, R. (1995). *Constructivismo y escuela: Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*. Sevilla, España: Diada.
- Posner, G. (1999). *Análisis de currículo*. México: McGraw-Hill.
- Prat, J. (1996). *Ensayos de antropología cultural*. Barcelona: Ariel.
- Puigros, A. (1990). *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*. México: Alianza Editorial.
- Puigros, A. (1990). *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Editorial Galerna.
- Rodríguez R., M. (1996). *Hacia una didáctica crítica*. Barcelona: Editorial La Muralla.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Buenos Aires: Paidós.
- Stenhouse, L. (1998). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.
- Torres, J. (1993). *Interdisciplinariedad y globalización del currículo*. Barcelona: Morata.
- Varios Autores (1986). *Historia regional*. Caracas: Tropykos.
- Velasco, H. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica*. Madrid: Trotta.
- Vovelle, M. (1985). *Ideologías y mentalidades*. Barcelona: Ariel.
- Wallerstein, I. (Coord.). *Abrir las ciencias sociales*. México: Siglo XXI Editores.
- Weber, M. (1941). *Ensayos sociológicos de la cultura*. México: FCE.
- Young, M. (1998). Una aproximación al estudio del curriculum como conocimiento socialmente organizado. En *Curriculum, racionalidad y conocimiento*. México: Universidad Autónoma de México.
- Zambrano Leal, A. (2001). *La mirada del sujeto educable. La pedagogía y la cuestión del otro*. Santiago de Cali: Artes Gráficas del Valle.

- Zambrano Leal, A. (2002). *Los hilos de la palabra, pedagogía y didáctica*. Santiago de Cali: Nueva Biblioteca Pedagógica.
- Zambrano Leal, A. (2002). *Pedagogía, educabilidad y formación de docentes*. Santiago de Cali: Nueva Biblioteca Pedagógica.
- Zambrano Leal, A. (2005). *Didáctica, pedagogía y saber: una perspectiva desde las Ciencias de la Educación*. Bogotá: Magisterio.
- Zuluaga, O. (1990). El florecimiento de las investigaciones pedagógicas. En *Pedagogía, discurso y poder*. Santafé de Bogotá, Colombia: Coprodic.

