

January 2012

Escuelas de pensamiento un espacio de contribución al posicionamiento estratégico de la Universidad de La Salle en el siglo XXI

Jaime Ricardo Romero Prada

Universidad de La Salle, Bogotá, equipo de la Facultad de Ciencias Agropecuarias,
jromerop@unisalle.edu.co

Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ruls>

Citación recomendada

Romero Prada, J. R. (2012). Escuelas de pensamiento un espacio de contribución al posicionamiento estratégico de la Universidad de La Salle en el siglo XXI. *Revista de la Universidad de La Salle*, (58), 229-280.

This Artículo de Revista is brought to you for free and open access by the Revistas de divulgación at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in *Revista de la Universidad de La Salle* by an authorized editor of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.

Escuelas de pensamiento un espacio de contribución

al posicionamiento estratégico de la
Universidad de La Salle en el siglo XXI

Jaime Ricardo Romero Prada*
y equipo de la Facultad de Ciencias Agropecuarias**

■ Resumen

El presente documento sintetiza el primer resultado del trabajo de la Facultad de Ciencias Agropecuarias (FCA) como respuesta a la invitación de la Vicerrectoría Académica a “pensar” en escuelas de pensamiento. Se discute el concepto de *escuela de pensamiento*, señalando sus componentes principales. En un segundo aparte se exploran los antecedentes históricos en la formación de las profesiones y posgrados de la FCA de la Universidad de La Salle, y luego se estudian las posibilidades de sentar bases para escuelas de pensamiento, partiendo de los sustentos institucionales y definiendo prerrequisitos, obstáculos y factores favorecedores desde la FCA. Finalmente, se señalan los ámbitos y espacios de trabajo críticos hacia el futuro para la consolidar escuelas de pensamiento, haciendo explícita la importancia de la seguridad alimentaria y de la nueva ruralidad, con un elemento institucional transversal: el desarrollo humano integral y sustentable.

Palabras clave: escuelas de pensamiento, Facultad de Ciencias Agropecuarias, nueva ruralidad, seguridad alimentaria, desarrollo humano integral y sustentable.

* Médico Veterinario, Universidad Nacional de Colombia; Magíster en Economía Agraria, Universidad Nacional de Colombia; Doctor en Epidemiología Veterinaria, University of Reading (Reino Unido). Correo electrónico: jromerop@unisalle.edu.co

** En la construcción del presente texto participaron: Efraín Benavídez Ortiz, Iván Darío Calvache García, Gustavo Correa Assmus, Arlén Patricia Gómez Ramírez, Alexander Navas Panadero, Paola Milena Suárez Bocanegra, Álvaro Antonio Suárez Londoño, Berta Constanza Von Arcken Cancino y Germán Rodríguez Martínez.

Introducción

Las *escuelas de pensamiento* constituyen una categoría crítica en la respuesta de largo plazo de la academia hacia la estructuración de la sociedad. La investigación que se traduce en escuelas de pensamiento prefigura el futuro de la sociedad desde la docencia, la investigación, la extensión y la interacción con todos los actores sociales. En febrero del presente año, dio comienzo un trabajo grupal convocado y animado por la Vicerrectoría Académica para el fomento de las escuelas de pensamiento en la Universidad de La Salle, a partir de la gestión y producción académica en los posgrados.

Partir de “pensar” en escuelas de pensamiento es el espacio fundacional para la reconfiguración del quehacer académico desde las facultades y la Universidad en su conjunto. Este artículo da cuenta del trabajo ejecutado durante el primer semestre del 2012 por un grupo de profesores y directivos de la Facultad de Ciencias Agropecuarias (FCA) de la Universidad de La Salle, y se estructura sobre una metodología que busca contribuir a cinco preguntas orientadoras señaladas desde la Vicerrectoría Académica de la Universidad.

Al finalizar la primera fase del proceso de fomento de escuelas de pensamiento, este documento califica el trabajo realizado como una oportunidad de integración de personas, programas, realidades y expectativas en la FCA, y este documento se visualiza como un recurso significativo para orientar las actividades que se realizan desde los diferentes programas académicos, en la gestión curricular y en los procesos investigativos.

Metodología

El grupo de la FCA estuvo conformado por dos directivos y nueve profesores, adscritos a los tres programas de pregrado que funcionan en Bogotá, quienes desarrollaron el trabajo mediante periódicas reuniones plenas, con trabajo individual y de pequeño grupo, para el proceso de construcción colectiva de este documento. Se manejaron cuatro estrategias de trabajo:

- Tomar como referencia permanente, para el contenido y secuencia de la información, y la respectiva organización del documento, los lineamientos expresados por la Vicerrectoría Académica (VRAC) en la guía inicial de trabajo, sintetizados en cinco preguntas orientadoras (Vicerrectoría Académica, 2012a).
- Búsqueda documental, en diferentes fuentes de información, para revisar, actualizar y aportar a los antecedentes y procesos institucionales, y como insumos y referencias para fundamentar los conceptos y definiciones.
- Diseño y evaluación de una encuesta, que tomaba las preguntas orientadoras de la VRAC, precisando indicadores específicos; esta encuesta fue respondida por quince personas: directivos de la Facultad, directores de los cuatro programas de pregrado, coordinadores de posgrado y profesores investigadores, para no restringir la consulta al grupo convocado explícitamente para esta labor.
- Identificación clara del ser, o percepción actual sobre la Facultad y su pensamiento, y del *deber ser*, o expectativas; solo de esta manera fue posible contar con bases reales y coherentes para la construcción del documento inicial sobre la Escuela de Pensamiento.

En este proceso de trabajo se fueron elaborando sucesivas aproximaciones a las características de una escuela de pensamiento, las cuales fueron el insumo principal para el trabajo conjunto, individual, en grupo pequeño y en plenaria, que se fue desarrollando en el transcurso del semestre, y que culminó con la redacción y entrega del presente documento. Su contenido, como se anotó, comprende cinco grandes temáticas, correspondientes a las preguntas del documento guía de la VRAC:

- I. Conceptos teóricos sobre escuela de pensamiento, incluyendo las percepciones del equipo de trabajo y del personal encuestado; así se fue elaborando una definición, construida colectivamente, de lo que se entiende por *escuela de pensamiento*.

2. Exploración y justificación sobre la pertinencia de generar una escuela de pensamiento en la Facultad, incorporando elementos propios de los campos de formación y trabajo profesional.
3. Como complemento de la pregunta anterior, se precisó lo relativo al sentido e importancia de la escuela de pensamiento de la Facultad, considerando los lineamientos, orientaciones y prioridades del desarrollo institucional.
4. Para la identificación de las condiciones de posibilidad en torno a la construcción y desarrollo de escuelas de pensamiento en la Facultad y en la Universidad, se realizó un análisis con base en lo obtenido mediante la encuesta, organizando la información en las categorías de *requisitos*, *propiciadores* y *obstáculos*.
5. En cuanto a la identificación y delimitación de los ámbitos, definidos como “espacios configurados por las cuestiones y los problemas de una o varias actividades o disciplinas relacionadas entre sí” (Real Academia Española, 2012), se tuvieron en cuenta los aportes del equipo de trabajo y los manifestados en las encuestas; al integrar todas las sugerencias, se construyó una matriz que señala ámbitos específicos para el trabajo formativo e investigativo de la Facultad, convirtiéndose en insumo para el trabajo posterior que se genere desde la fundamentación de la escuela de pensamiento.

El concepto de *escuela de pensamiento*, más allá de una definición

Marco contextual

En líneas generales, para las instituciones de educación superior es de vital importancia participar en las situaciones que orientan los procesos de desarrollo científico, tecnológico, económico y humano, debido a que en estos escenarios, dinámicos y cambiantes, emergen las demandas que la sociedad hace a los profesionales que las universidades forman, así como las problemáticas a las que se les buscan opciones de respuesta mediante procesos investigativos.

Por estas circunstancias, las universidades suelen compartir un mismo discurso, que va cambiando con las épocas, y que constituye el contexto o marco para sus acciones, procesos y productos. Desde finales del siglo XX y en lo que va corrido del siglo XXI, el contexto mundial en el cual se inscribe la institucionalidad de la educación superior es parte de lo que se denomina *sociedad del conocimiento*:

Aun cuando desde tiempos remotos se ha reconocido el conocimiento como una cualidad inherente a la humanidad o —en los últimos siglos— como un rasgo adaptativo de esta, solo fue hace tres décadas cuando se comenzó a reflexionar sobre las implicaciones de una nueva configuración social emergente, distinta de la industrial y distinta de los tipos de sociedades que la precedieron, que *tiene como fundamento la relación directa entre el conocimiento y el incremento del bienestar económico y social derivado de su aplicación*. [...] No existe un modelo unitario y monolítico de “sociedad del conocimiento”, sino distintas expresiones con que cada nación elabora, adquiere, recrea, distribuye y aprovecha sus múltiples fuentes de conocimientos en beneficio de su población (Ruiz et ál., 2010, pp. 15-16).

El propósito de construir sociedades del conocimiento forma parte de los programas y proyecciones de entidades multilaterales —como el Banco Mundial y la UNESCO— y de planes específicos de varios países, incluido Colombia. Con base en lineamientos de diferentes entidades, se identifican siete características que se deben tomar en cuenta para la construcción de sociedades del conocimiento (Ruiz et ál., 2010, pp. 23-24); se trata del conocimiento, las nuevas tecnologías, las redes de actores y de saberes, los individuos altamente especializados, el aprendizaje permanente y continuo, la renovación de la educación superior y la innovación para el bienestar común.

En estas características se aprecia la importancia de las entidades de educación superior, especialmente las universidades, como instituciones con capacidad para crear, proveer, utilizar, aplicar, divulgar y evaluar conocimientos y tecnologías, para organizar y liderar redes sociales, para especializar recursos humanos y brindar formación permanente, manejando la innovación y la renovación dentro de sus principales estrategias. Es así como la “educación terciaria es fundamental no solo para crear la capacidad intelectual de la cual depende la producción y la utilización del conocimiento, sino también para promover las prácticas del

aprendizaje continuo necesarias para actualizar en forma permanente los conocimientos y destrezas individuales" (Banco Mundial, 2003, p. xvii).

Estas demandas de la sociedad, tanto locales como globales, llevan a pensar en las universidades como "instituciones del conocimiento" en cuanto a sus responsabilidades en la conservación de la cultura humana, la adaptación y transmisión del saber a las nuevas generaciones, a su liderazgo por el uso de esos conocimientos, especialmente en cuanto a transferencia e innovación, además de su participación en los contextos centrados en la ciencia y la tecnología, sin descuidar los problemas sociales y ambientales, así como el bienestar de las poblaciones humanas y animales, en múltiples facetas y desafíos.

En las sociedades del conocimiento, entonces, se toma el saber como base para el desarrollo, lo cual lleva a su manejo como un producto o mercancía, por lo que se llega a hablar de etapas que siguen la secuencia económica clásica de producción-distribución-consumo; de esta manera, el conocimiento se produce y genera, de modo que luego se puede divulgar y distribuir a través de diferentes estrategias, acciones e instituciones sociales, en las cuales también se gestiona lo relativo a la transferencia, innovación y aplicación, que acompañan, e, incluso, buscan el uso y la apropiación del conocimiento. Por esto, se ha llegado a hablar de un *capital intelectual*, referido a las interacciones de los elementos considerados esenciales para la constitución de sociedades del conocimiento, como se observa en la figura 1.

En estos contextos de construcción de sociedades del conocimiento y de mantenimiento y actualización de la institucionalidad (universitaria) que permite generar, distribuir, utilizar y validar los conocimientos y las innovaciones, enfatizando en su enseñanza y uso en la formación profesional, es donde cobra sentido la necesidad de organizar "escuelas de pensamiento", como grupos eje para la gestión, organización y reflexión de conocimientos propios de áreas específicas de la ciencia y la tecnología que, además, se vinculan con actividades de enseñanza y formación de las nuevas generaciones, así como con la investigación de nuevos conocimientos y aplicaciones, sin descuidar la interacción y comunicación con la sociedad y sus estructuras (Olivé, 2007, pp. 29-31).

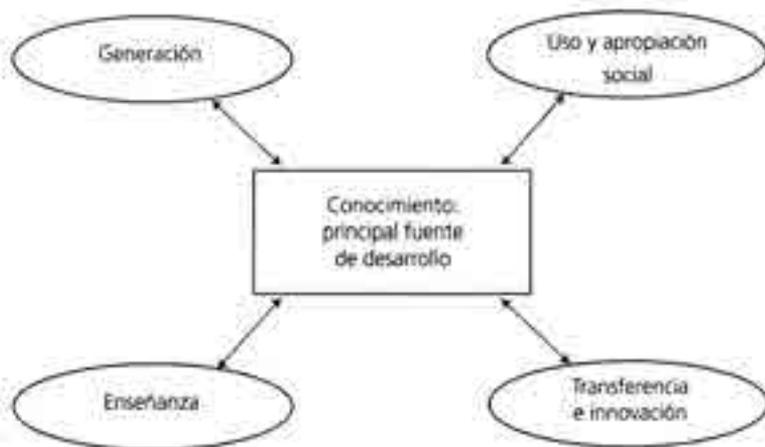


Figura 1.

Flujos de relaciones en una sociedad del conocimiento

Fuente: Ruiz et ál. (2010, p. 17).

Otro análisis, realizado por Nonaka y Takeuchi (1999), consiste en un proceso de creación de conocimiento compuesto por dos espirales: una de conocimiento tácito y otra de conocimiento explícito. En el proceso de pensamiento, estos dos tipos de conocimiento llegan a una conversión y mejoramiento mediante cuatro fases o actividades: si se parte de un conocimiento tácito, que es interno a personas e instituciones, se socializa (fase 1) y exterioriza (fase 2), volviéndose explícito; este se combina (fase 3) con otros conocimientos, también explícitos, y se interioriza (fase 4) nuevamente en personas e instituciones, por lo que se transforma en conocimiento tácito (figura 2). Lo significativo de este planteamiento es su referencia al dinamismo del conocimiento y a su carácter social e institucional, que son conceptos esenciales para la reflexión sobre escuelas de pensamiento.

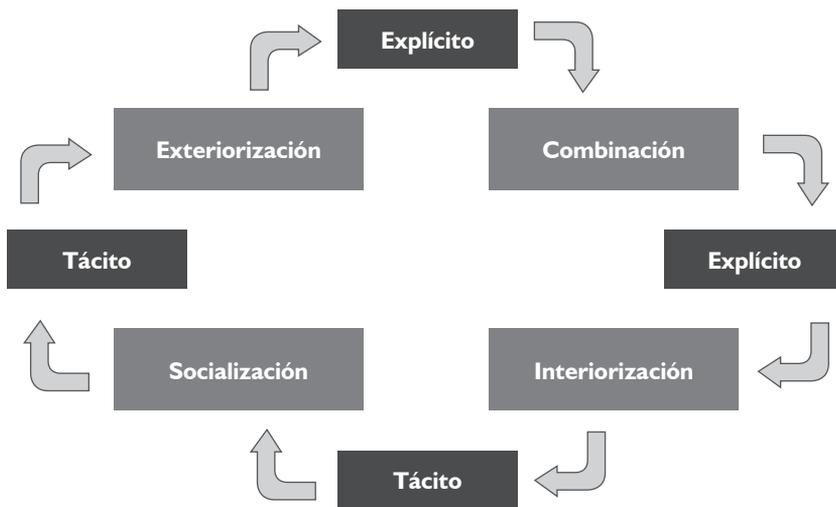


Figura 2.

Modelo de espiral e interacción del conocimiento tácito y explícito, propuesto por Nonaka y Takeuchi

Fuente: Gestión del Conocimiento (s. f.).

De acuerdo con los planteamientos previos, el marco amplio de desarrollo para las escuelas de pensamiento son las sociedades del conocimiento, dentro de las cuales se encuentran las instituciones del conocimiento, con sus funciones y estructuras específicas; en el contexto de este documento, tales instituciones son, principalmente, las universidades. Dentro de estas, como parte de sus políticas y actividades, y dedicadas a la responsabilidad principal de organizar conocimiento, sea tácito o explícito, se generan, construyen y funcionan las escuelas de pensamiento.



Figura 3.

Las escuelas de pensamiento en relación con las instituciones y la sociedad del conocimiento

Fuente: elaboración propia.

Construyendo el concepto de “escuela de pensamiento”

En el medio académico se tiene una idea general de lo que puede ser una escuela de pensamiento, aunque no es fácil encontrar un concepto ya estructurado en fuentes documentales. Haciendo adaptaciones de algunos autores, se identificaron varios elementos para llegar a una caracterización y precisión de lo que es:

- Grupo de “pensadores” que comparten una doctrina o teoría, “una visión del mundo”, una corriente de ideas (Abbagnano, 1996, p. 426).
- Se equipara a paradigma: conjunto de creencias y actitudes compartido por un grupo de científicos que implica metodologías determinadas. El paradigma es la expresión del modo en que, en un determinado momento, una comunidad científica enfoca los problemas de su interés (López, 2002, p. 168).

- Un paradigma o escuela de pensamiento suele incluir un conjunto de reglas y disposiciones que ayudan a: 1) establecer o definir límites, 2) indicar cómo comportarse —qué hacer y qué no hacer— dentro de esos límites (Barker, 1995).
- En una escuela se identifican supuestos, creencias, valores y prácticas, sobre los cuales se buscan acuerdos y soluciones a determinados problemas (Velásquez, 2002, p. 33)

Con base en estas definiciones, se identifican algunas características principales de una escuela de pensamiento, y se puede construir la definición 1: *es un grupo de personas que se organizan alrededor de problemas de conocimiento; estos se abordan a partir de teorías, supuestos, ideas, creencias, valores, actitudes y prácticas; establecen una forma de trabajar, unas normas, que regulan lo que se hace, cómo se hace y hasta dónde se hace.*

Este concepto “teórico” se complementa considerando los elementos que ha planteado la Universidad de La Salle en el documento *Hitos 14* (Vicerrectoría Académica, 2012b), que lleva a la definición 2: *una escuela de pensamiento comprende un conjunto de discursos, teorías, metodologías e invenciones, que se convierten en referentes, debido a su carácter de novedad y a su capacidad de aportar respuestas originales a problemáticas de interés.*

Al analizar las definiciones y las categorías, se identifican elementos que delimitan y constituyen lo que puede entenderse como una *escuela de pensamiento*:

- *¿Qué comprende?:* ideas, discursos, supuestos, teorías, creencias, valores, actitudes, prácticas, metodologías, reglas, disposiciones e invenciones. Estos componentes delimitan uno de los elementos esenciales de las escuelas de pensamiento: el conocimiento, su estructura y organización, es decir, una forma de pensar, compartida y asumida por quienes son miembros de la escuela, por los constructores y los seguidores.
- *¿Para qué se organiza?:* su fin es dar respuestas a problemáticas específicas, que interesan según el contexto donde se desarrolla y actúa la escuela;

tales respuestas buscan ser novedosas, innovadoras y originales, es decir, adecuadas, pertinentes y relevantes para los ámbitos de interés y sus diversas problemáticas.

- Ser referente: esto significa ser reconocida por otros, ser modelo, de modo que tenga “seguidores”; para esto es importante ser original en las respuestas, hacer aportes concretos a la solución de los problemas relevantes, ser coherente y consistente con los ámbitos de interés, tanto del grupo humano que la conforma como de las instituciones que la enmarcan, con el fin de que la escuela, sus actividades y logros se revelen como una alternativa, diferente y más adecuada, frente a otros paradigmas.

Con estos elementos, es posible construir la Definición 3: *una escuela de pensamiento comprende componentes referidos a la estructura, construcción y organización de conocimientos en ámbitos específicos; como forma de pensar, es compartida por un grupo humano y sus seguidores. Una escuela de pensamiento se organiza con la finalidad de buscar y dar respuestas novedosas a problemas propios de sus ámbitos de interés, por lo cual puede llegar a ser un referente para otros pensadores y otras instituciones con los mismos intereses.*

Concepciones sobre escuelas de pensamiento

De acuerdo con lo anotado en la “Introducción”, en este documento se trabajan conjuntamente el *ser* y el *deber ser*, de modo que las tres definiciones que se han identificado se contrastan con las definiciones identificadas personalmente por el grupo, participante en la elaboración del artículo. La información recopilada directamente se ha organizado en función de tres características, identificadas en las definiciones previas, y que se consideran constitutivas de las escuelas de pensamiento: lo personal-grupal, el contenido o discurso y una metodología o forma de trabajo.

Elementos personales y grupales. Los aportes y reflexiones llevan a la siguiente caracterización: una escuela de pensamiento incluye un grupo de personas con un interés común, para generar discusión y nuevos conocimientos, en un tema específico que llevará a mejorar la calidad de vida del ser humano, lo cual

incluye la forma como se explica la realidad y cuál es el papel del grupo humano en esa realidad, de modo que se incorpora una tendencia, línea o forma de pensar o abordar las temáticas, por lo que se identifica un estilo propio de pensamiento con rasgos distintivos y característicos de un sector o grupo de personas, que es reconocido por una comunidad académica o científica.

Contenido u objeto de una escuela de pensamiento. Se refiere a elementos racionales, a referentes teóricos desarrollados por un grupo de investigadores en un tema puntual, y a un acervo científico que soporta el conocimiento de un área, elementos que se identifican como originales y diferentes, orientados a la búsqueda de soluciones a problemas complejos. De esta manera, implica conjuntos de ideas que, mediante la discusión y apoyos teóricos, se proyectan como realidades futuras; teorías y discursos que se desarrollan dentro de un cuerpo colegiado y que se convierten en un referente para otros grupos; discursos, teorías, metodologías e invenciones que son seguidas y aceptadas por diferentes actores; discursos, técnicas y prácticas que enmarcan la actividad de un grupo de profesionales, desde una perspectiva disciplinar y filosófica común.

Componente metodológico en las escuelas de pensamiento. Las personas y grupos que comparten los contenidos específicos de una escuela de pensamiento, identifican como elemento compartido una manera de hacer las cosas, una construcción comunitaria de lineamientos, definidos en pro de una línea de conceptos y saberes, de una materia de estudio, con objetivos específicos, de manera que el conocimiento se genera por medio de la investigación, el debate y la implementación de acciones, que se ajustan a modelos de aprendizaje sistemático, atendiendo a la inquietud de buscar respuestas a inconformidades ante la explicación actual de sucesos, situaciones y problemas. Así, se percibe una temática fundamental, estratégica y de impacto, que representa una impronta institucional aglutinadora de una masa crítica interdisciplinar de alto nivel y productividad, que llega a construirse como una experiencia de saber, realista, contextualizada y objetiva, y que alecciona y manifiesta verdades o resultados, capaces de generar seguidores para fortalecer la entidad y proyectarla científica y socialmente. De esta manera, se construye una forma de concebir las cosas, de asumir los fenómenos, los problemas y la visión de desarrollo, así como la capacidad de responder al contexto donde se encuentran los intere-

ses y problemas que convocan a los interesados; esto lleva a que una escuela de pensamiento sea la expresión de un proceso consciente para el desarrollo de un grupo de ideas, que permiten construir un marco conceptual capaz de definir una acción coherente y generadora de transformaciones.

Al sintetizar las ideas de las concepciones presentadas, destacando y agrupando elementos concretos, se llega a la construcción de la definición 4: *en una escuela de pensamiento hay intereses, formas de pensar, procesos de discusión, búsqueda y construcción de conocimientos, metodologías y marcos conceptuales distintivos de sectores, temas o áreas, comunes a personas, grupos o instituciones, que se organizan alrededor de referentes teóricos, perspectivas científicas, procesos de investigación, ideas, discursos, técnicas, prácticas y visiones profesionales, que buscan constituirse en referentes para analizar problemas y situaciones diversas, así como para la búsqueda de soluciones y explicaciones a diferentes realidades.*

Las escuelas de pensamiento que históricamente han marcado la formación en la Facultad de Ciencias Agropecuarias

Aunque en el proceso de trabajo no fue posible precisar escuelas de pensamiento que permitan identificar a los profesores, investigadores y directivos como seguidores de escuelas específicas, sean profesionales o interdisciplinarias, es claro que tal situación está relacionada con el desarrollo de las profesiones agropecuarias en Colombia y con la evolución de los respectivos programas de pregrado en la Universidad de La Salle. Es por ello que en este aparte se hace una breve relación de las teorías de la administración de empresas, en Colombia y en el programa de la Universidad, lo mismo que de los lineamientos nacionales e institucionales que marcaron la aceptación y desarrollo de la medicina veterinaria y la zootecnia y la ingeniería agronómica, donde, más que escuelas de pensamiento, se identifican “plataformas” de saberes, teorías, modelos, estrategias y prácticas que han dado especificidad a la formación profesional en la Facultad.

Contexto para Administración de Empresas Agropecuarias

Precisando que una escuela de pensamiento es una experiencia de saber, realista, contextualizada y objetiva, que alecciona y manifiesta verdades o resultados, capaces de generar seguidores para fortalecerla y proyectarla científica y socialmente, se puede decir, en términos generales, que la enseñanza y la práctica empresarial de la administración en Colombia ha seguido relativamente pocas escuelas, que se han tomado como plataforma continua, y sobre las cuales se efectúan ajustes, dependiendo de las teorías con mayor influencia en uno u otro tiempo.

Contexto externo: Colombia

Si bien es cierto que planteamientos de orden administrativo se han conocido desde la época de los sumerios (5000 a. C.), alrededor del año 1900, Frederick Taylor (en Estados Unidos) consolidó un cuerpo de doctrina que, por sus características metodológicas, se denominó la *administración científica*, que se constituyó como el origen de la escuela clásica del pensamiento administrativo.

La enseñanza de elementos administrativos en Colombia se inició desde 1892 en la Escuela de Minas, fundada en Medellín en 1887; consistía en una cátedra de saberes un poco dispersos, orientados hacia el manejo industrial de la época, que sufrió un cambio radical cuando, a partir de 1912, se asumió la enseñanza de la denominada *administración científica tayloriana* (Marulanda y Botero, 2011). Posteriormente, hacia 1920, se incorporó en el proceso formativo otro clásico del pensamiento administrativo científico: Henry Fayol, para muchos, padre de la escuela procesal.

Esas dos propuestas teórico-administrativas clásicas han tenido gran incidencia en el desarrollo académico y empresarial de Colombia, hasta convertirse en plataformas eventualmente permanentes sobre las cuales se insertan metódicamente, en el tiempo, diferentes aportes teórico-prácticos de otras escuelas, con el fin de dar respuesta a las demandas operativas y funcionales de la administración, frente a las demandas del desarrollo económico y competitivo del país.

Posteriormente, en el periodo comprendido entre las dos grandes guerras mundiales, tomó vigencia el uso de elementos propios de la escuela comportamental, especialmente los planteamientos de Douglas McGregor. Se llegó a una mezcla ecléctica de las tres escuelas citadas, que se refleja en la consolidación de grandes empresas como Bavaria, Coltabaco, Cementos Samper, Fabricato y Coltejer, entre otras.

Sin embargo, la adopción del conocimiento administrativo fue tardío en la pequeña y mediana empresa, especialmente por su propia debilidad económica que la margina, en alguna medida, del conocimiento administrativo, junto con la alta prevalencia de las costumbres productivas y comerciales de sus propietarios. Si a este panorama se le agrega la inestabilidad política, social y económica del país, como situaciones generadoras de dependencia, no resulta extraño el poco desarrollo industrial colombiano, unido a la baja productividad y competitividad que mostraba en su etapa de nacimiento.

A partir de 1945, se puede identificar un fortalecimiento industrial nacional, que indica el potencial productivo por regiones, lo cual da origen a un progreso económico marcado por el estilo centro-periferia, el cual acentúa aún más la diferenciación entre lo rural y lo urbano. Desde esta perspectiva, el gobierno nacional, con el apoyo del gobierno norteamericano (Pérez, 2010), promueve la aplicación de la administración científica, permeada por elementos funcionales propios de las escuelas cuantitativa, estructuralista y de sistemas. Esta situación favorece la diversificación gerencial, que conserva su corte clásico con actuaciones y decisiones fundamentadas en lo matemático, especialmente la investigación de operaciones, así como lo burocrático, unido a la administración por objetivos y el carácter cíclico de la interacción socioindustrial o aperturista de la industria, respectivamente.

Los conceptos relativos a la flexibilización industrial, es decir, a la capacidad de respuesta (velocidad) con que debe asumirse el cambio para ajustarse a las condiciones del medio, en términos de una economía de escala, han sido expuestos por la escuela de las contingencias desde la década de los años sesenta, recientemente vigente frente a la competencia que implica el manejo del TLC con los Estados Unidos, y de tratados regionales similares.

Contexto interno: el programa de la Universidad de La Salle

Desde la perspectiva de las escuelas de pensamiento, la creación del Programa de Administración de Empresas Agropecuarias en la Universidad de La Salle en 1971 abocó a vivir la tendencia clásica de la administración de empresas a manera de plataforma, sobre la cual se aplicaron de manera parcial o total, e incluso temporal, diferentes teorías como la producción flexible, la administración de la tecnología y la innovación, la administración estratégica, las organizaciones que aprenden como resultado de su inserción en la sociedad del conocimiento y, finalmente, la teoría de las organizaciones sustentables.

Por ello, el Programa de Administración de Empresas Agropecuarias inicialmente siguió la escuela clásica con fundamento fayoliano,¹ que posteriormente, en la década de los años ochenta, se fusionó con los planteamientos orientados a favorecer los esfuerzos productivos de los pequeños productores rurales, expuestos por Antón Chayanov, desde la perspectiva de una economía campesina.

Sin embargo, esta tendencia fue rápidamente sustituida por el seguimiento a los planteamientos de Douglas McGregor, enfocando la gerencia de la empresa agraria hacia el desarrollo organizacional (DO), con base en el comportamiento humano tanto de los productores como de los consumidores. Desde entonces (finales de los años ochenta), el Programa conserva, como una plataforma implícita, argumentos administrativos dados por McGregor, acompañados con diferentes teorías que van surgiendo en el tiempo, asumidas como externalidad.

Así, en este tercer milenio, el programa expresa una mezcla de teorías y enfoques administrativos articulados con base en su flexibilidad teórica, tales como: la calidad en las organizaciones de William Edwards Deming; la técnica del *benchmarking* al estilo de Robert Camp; la importancia de la innovación con sesgo eminentemente comercial; la administración estratégica de carácter descriptivo siguiendo los postulados de Henry Mintzberg y Michael Porter; y la aplicabilidad del método DOFA.

¹ Se hace referencia a Henry Fayol, clásico del pensamiento administrativo orientado hacia la división del trabajo, el desarrollo de procesos administrativos en las organizaciones y su manejo mediante criterios técnicos.

En general, se plantea que el Programa de Administración de Empresas Agropecuarias se ha construido, en la Universidad de La Salle, de manera ecléctica, con un marco teórico fundamentado en el clasicismo administrativo, y que se ha aplicado sobre las cambiantes condiciones agropecuarias del país. Estas características y contextos no han implicado ni generado el desarrollo de una escuela de pensamiento administrativo, fundamentada en la realidad agropecuaria nacional; en las circunstancias del presente documento, se ha evidenciado la necesidad de incorporar el pensamiento administrativo al acervo de ideas, discursos y teorías que constituyan la Escuela de Pensamiento de la Facultad.

La formación profesional en medicina veterinaria, zootecnia e ingeniería agronómica

En el 2011, se celebraron mundialmente los 250 años del surgimiento de la medicina veterinaria como profesión claramente diferenciada de otras, hecho que se dio con la fundación de la primera escuela en Lyon (Francia) en 1761. La necesidad de formar veterinarios profesionales obedeció a la atención en la salud, principalmente de animales de consumo y producción, como los bovinos, y las exigencias de atención demandadas por los equinos, de amplio uso como animales de transporte, carga y trabajo. Este ámbito profesional se ha mantenido vigente, a la par con el desarrollo de otras áreas específicas, como la zootecnia, y la incorporación de las medianas especies, también para producción; la atención a pequeños animales o mascotas; y la consolidación de espacios como la investigación biomédica, la salud pública y la epidemiología.

Contexto histórico en Colombia

En el país, la educación en medicina veterinaria y zootecnia tiene un origen común. Se inició con la enseñanza de medicina veterinaria en 1885 que, de la mano de Claudio Vericel, impuso la escuela francesa, en lo que se denominó el *Curso de veterinaria* en el Instituto Nacional de Agricultura. Esta educación se restringía a una duración total de tres años, donde se seguía un conjunto de doce clases (muy similares a las actuales), que incluían “Anatomía general”, “Anatomía especial”, “Fisiología”, “Patología general”, “Nociones de cirugía y herraje

de animales domésticos”, “Patología externa” (dos partes), “Patología interna” (dos partes), “Exterior de animales domésticos”, “Terapéutica” y “Obstetricia”.

La formación partía de una visión individual, fundamentada en el caballo como modelo animal, y sustentada en la patología y la terapéutica como estrategias de intervención principal. Por esto, llama la atención que el reconocimiento de los primeros egresados se sustentaba en sus labores en salud pública e higiene de alimentos, siendo temáticas que no estaban explícitas como cursos o materias, según los documentos históricos identificados (Gracia, 2002). No obstante que la salud pública no hacía parte de las asignaturas, los egresados contaban con tecnologías de punta para intervenir en diagnóstico microbiológico y serológico, construir visuales poblacionales y pensar en control y prevención; de esta forma, la salud comunitaria era un fin, enmarcado en el “servicio de la vida”.

Posteriormente, luego de la interrupción por guerras propias y ajenas, en 1921 se creó la Escuela Nacional de Veterinaria y la nueva Carrera de Medicina Veterinaria, que pasó de los tres años anteriores a cuatro, y adicionó a las asignaturas planteadas por Vericel en 1885: “Botánica”, “Química general”, “Embriología”, “Histología”, “Zoología y física”, “Zootecnia”, “Bacteriología”, “Materia médica”, “Farmacia”, “Diagnóstico”, “Clínica”, “Higiene de los alimentos” e “Inspección de carnes”.

La hegemonía de la escuela francesa se mantiene en la formación casi hasta mitad de los años cuarenta (del siglo XX), cuando se fortalece con enfoques de la Universidad de Cornell (Estados Unidos) y, poco a poco, se da el reconocimiento a la importancia de la producción animal; así, en 1946, se modifica el nombre de *Facultad de Medicina Veterinaria* al de *Medicina Veterinaria y Zootecnia* en la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá (Gracia, 2002).

Por el reconocimiento mencionado, se dio un incremento en asignaturas asociadas con la producción animal, generado por el mismo ejercicio profesional y por la influencia de varias universidades y misiones a Estados Unidos (entre estas se resalta la Universidad de Nebraska). En 1951, Samuel Posada Saldarriaga, agrónomo especialista en zootecnia, desarrolló el Departamento de Zootecnia de la Universidad Nacional, sede Medellín, que dio posteriormente

origen al primer programa en zootecnia de nivel superior, que apareció en 1962 como carrera específica e independiente.

En la segunda mitad del siglo XX, en Colombia se fue extendiendo la educación superior en carreras que partieron de un origen común y se fueron diversificando para atender conocimientos y situaciones específicas, y que corresponden al área de las ciencias agrícolas o agropecuarias: Medicina Veterinaria (MV), Zootecnia (Z), Medicina Veterinaria Zootecnia (MVZ) y Agronomía o Ingeniería Agronómica. En el país se cuenta actualmente con casi 300 programas de pregrado con formación principal en estas áreas y alrededor de 130 programas de posgrado.²

En cuanto a escuelas de pensamiento o corrientes teóricas, es claro que en la formación de medicina veterinaria y de zootecnia en Colombia tiene dominancia la escuela francesa de Vericel desde 1885 hasta aproximadamente la mitad del siglo XX; esta escuela tiene la fundamentación médica propia de Pasteur y el enfoque individual sustentado en el equino. Desde mediados del siglo XX, se nota la influencia de diferentes escuelas de Estados Unidos, como ya se había mencionado, en especial Cornell, para el área médico-veterinaria, y Nebraska, para la producción animal. De manera colateral, es pertinente reconocer que la escuela de Vericel generó los cimientos de la salud pública, desde la cual se gestó su venida al país, así como los aportes valiosos de sus primeros discípulos en lo concerniente a la inspección e higiene de alimentos y al diagnóstico poblacional (Villamil et ál., 2012).

Por todo lo anterior, desde el contexto histórico y la evolución de escuelas dominantes, se puede evidenciar en la medicina veterinaria la formación médica individual basada en la patología con alto contenido pasteuriano y el trabajo bajo el paradigma de los postulados de Koch, que se sustenta en la escuela francesa (fundadora en Colombia y el mundo de la formación profesional), seguido del efecto de la escuela de Estados Unidos, con alta correspondencia temporal y conceptual con la denominada *revolución verde*. Como resultado de ello, se tiene el patrón dominante médico-veterinario individual de diagnós-

² Información disponible en la dirección electrónica <http://snies.mineduacion.gov.co/ConsultaSnies>.

tico patológico o de la medicina basada en la experiencia (“ojo clínico”), y del zootecnista y el ingeniero agrónomo, concentrados en la producción animal y vegetal, prácticas orientadas a incrementar producción y productividad sobre cuatro pilares, aún dominantes en la formación universitaria y en el desempeño profesional: nutrición, genética, sistemas de producción y reproducción.

Igualmente, los antecedentes de escuelas de pensamiento exigen la consideración de la influencia del Instituto Zooprofiláctico Colombiano —proyecto dirigido por investigadores de la Universidad de Brescia (Italia)— donde se sentaron las bases del servicio de diagnóstico en salud animal, se prepararon los biólogos para la lucha contra la fiebre aftosa y otras enfermedades de importancia económica; la labor de esta institución se continuó en el Instituto Colombiano Agropecuario (ICA), responsable de la salud agropecuaria en el país. Hasta finales de los años setenta e inicio de los ochenta, el sector público fue el principal empleador y demandante de los médicos veterinarios, en donde se consolidó un modelo de provisión de servicios gratuitos (financiados por el sector público) orientados a la salud y producción de animales de granja, con mayor énfasis en bovinos. La escuela inicial (de Vericel) y, luego, con influencia de países anglosajones con dominancia de los Estados Unidos, ha consolidado un pensamiento concentrado en el diagnóstico de enfermedades con sustento fuerte en la patología y la microbiología.

También se desarrolló, primero de manera incipiente y minoritaria en términos de absorción de oferta de profesionales, un sector privado proveedor de servicios clínicos para mascotas y servicios limitados de provisión de insumos, específicamente fármacos y alimentos balanceados, así como servicios clínicos y reproductivos para animales de granja, con participación de las diversas profesiones de las ciencias agropecuarias. Es así como el ICA, principal empleador, generador de investigación y docencia (con catedráticos y alianzas estratégicas con la Universidad pública) adicionó el componente de asistencialismo y servicios gratuitos a los principios de la escuela dominante: clínica individual y centrada en el diagnóstico patológico de corte etiológico monocausal.

Contexto de los programas profesionales en la Universidad de La Salle

Los programas de pregrado y posgrado en estas áreas en la Universidad de La Salle tienen como antecedente fundacional la formación en ciencias agropecuarias de las universidades públicas y el ICA; por esto, como natural consecuencia, se siguen los planteamientos de las escuelas de pensamiento ya descritas. En los años setenta, la creación en la Universidad de La Salle del primer programa de medicina veterinaria en una universidad privada en Colombia es el resultado de los principios lasallistas y su orientación rural, que se sitúa en un contexto en el cual la Universidad pública está estigmatizada y en crisis por el pensamiento de izquierda, y se inicia la transformación del mercado laboral dominante en el sector público hacia el actual, en el cual se ha cambiado a la situación opuesta, con mayoritaria participación del sector privado (Romero y Villamil, 1999 y 2002; Romero, 2011).

La FAC de la Universidad de La Salle comprende cuatro programas de pregrado: Administración de Empresas Agropecuarias (que inició en 1971), Medicina Veterinaria (aprobado en 1978), Zootecnia (comenzó en 1980) e Ingeniería Agronómica (con tres años de funcionamiento). Con base en las fortalezas existentes en la Universidad, y cuando ya contó con un alto número de egresados, comenzaron los programas de posgrado: el primero fue la Especialización en Gerencia de Empresas Agropecuarias (creada en 1992); le siguió la Especialización en Medicina y Producción Aviar (que funcionó desde 1995 a 2003), tema que dio origen, en el 2011, a un nuevo programa en Salud y Producción Aviar; la Maestría en Ciencias Veterinarias; y dos nuevas especializaciones: en Medicina Interna de Pequeños Animales y en Biotecnología de la Reproducción, que comenzaron a funcionar en el 2007. En el 2011 se iniciaron otros dos programas: la Maestría en Ciencia Animal, relacionada directamente con el Programa de Zootecnia, y la maestría en Agronegocios, que interactúa directamente con el Programa de Administración de Empresas Agropecuarias. Esta amplia oferta de estudios posgraduales se completó a finales del 2011 con la aprobación del Doctorado en Agrociencias, organizado en convenio con Corpoica, como una muestra del mantenimiento de las alianzas entre las universidades y el sector agropecuario público. En síntesis, en relación con las escuelas de pensamiento, se identifican tres enfoques formativos:

- Por un lado, el típico enfoque clínico individual basado en el modelo ya mencionado, que sigue siendo el predominante en el ámbito mundial en Medicina Veterinaria.
- El enfoque de la revolución verde (IFPRI, 2002) que claramente se estructura inicialmente sobre la necesidad de incrementar la producción y productividad de arroz y trigo, para poder responder al crecimiento poblacional del planeta, y que se caracterizó por mejoramiento de técnicas de cultivo, producción y reproducción de variedades mejoradas de alta producción, utilización de fertilizantes y plaguicidas químicos y tecnología de riego. Esta perspectiva general, con sus amplias y diversas especificidades, se mantiene vigente dentro de la ingeniería agronómica y, trasladada a la producción animal, coincide con los pilares de la zootecnia y su evolución.
- Finalmente, se cuenta con el enfoque de la nueva ruralidad y las agrociencias, que tienen en el novedoso programa del Doctorado un espacio privilegiado para su estudio, análisis, aplicación y consolidación.³

No obstante, la existencia de los paradigmas formativos y de ejercicio profesional que se han contextualizado, en las ciencias veterinarias, zootécnicas y agronómicas han aparecido nuevos paradigmas que han permeado paulatinamente las profesiones, pero que aglutinan a pocos discípulos; y, aunque se han incorporado a la formación, son de manera general aditivos al modelo que se sigue en veterinaria desde 1885 y en zootecnia desde 1950. Entre otras propuestas, se pueden mencionar los postulados de multicausalidad de Evans (1974), los planteamientos de la medicina poblacional de Scwhabe (1966) (Universidad de Davis, Estados Unidos), la medicina basada en la evidencia (EBVMA, 2012), una salud (OHI, 2012), las innovaciones propuestas para los sistemas de producción de los años setenta (Spedding, 1977), el modelo de sostenibilidad de los años noventa, la agroforestería, la agricultura tropical, *livestock revolution* (Delgado et ál., 1999) y otros más.

³ Véase: Romero y Villamil (2011).

Generación de escuelas de pensamiento, camino responsable hacia la construcción de sociedades más justas

Luego de haber incursionado en la conceptualización, el paso coherente correspondía a indagar la pertinencia o no de trabajar en escuelas de pensamiento en la FCA. Teniendo en cuenta los diversos campos de trabajo de los docentes e investigadores, la Facultad ha venido desarrollando trabajos e investigaciones, tanto en los posgrados como en los grupos de investigación, en donde se pueden encontrar diversas áreas específicas,⁴ como es el caso de las siguientes temáticas: diseño de sistemas de producción sustentables, gestión gerencial de empresas agropecuarias, producción, nutrición, pastos y forrajes, sistemas sostenibles de producción agropecuaria, desarrollo rural, agroforestería, innovación agroempresarial, gestión agroempresarial, agronegocios, agrociencia, economía ambiental, fisiología de la reproducción, biotecnología, genética y nanotecnología, mejoramiento animal, una salud, enfermedades emergentes y reemergentes, microbiología, epidemiología, medicina aviar y producción avícola, medicina interna de pequeñas especies, entre otros temas.

Esta gran variedad de temáticas denota, también, un alto grado de dispersión. Por esto, a pesar de la pertinencia, se hace difícil —y así lo siente la comunidad académica de la Facultad— llevar la escuela, o escuelas, de pensamiento a generar y consolidar instrumentos, estrategias y opciones para la articulación de las actividades investigativas internas, así como para la consolidación de redes y la generación de propuestas con real impacto.

La construcción de una escuela de pensamiento dentro de la comunidad académica y científica de la FAC de la Universidad de La Salle debe perfilarse teniendo en cuenta el desarrollo de la agricultura y el mundo rural tropical, como alternativas de solución para romper con la inequidad y la exclusión social. Así, se buscaría unir la actividad productiva sustentable con el desarrollo rural del país. Esto mismo se precisa en el *Informe Nacional de Desarrollo Humano* (PNUD, 2011): la dicotomía que clásicamente se efectuaba entre lo urbano y lo rural “hoy es difusa y los conceptos que definen una y otra realidad involu-

⁴ Estas áreas o temáticas fueron identificadas a partir de las líneas de investigación y los trabajos de grado desarrollados en los posgrados de la Facultad.

cran cada vez más la noción de *interdependencia*", de modo que el concepto *rural* traspasa las fronteras entre el campo y la ciudad e implica nuevas y prometedoras actividades productivas, más allá de las agropecuarias (PNUD, 2011).

De esta manera, el problema del desarrollo rural no es solo de una disciplina sino que es interdisciplinar, de tal forma que se construye todo un andamiaje desde cada profesión y ámbito, pero para la formación de una plataforma común que sirva como sostén para la terminación de la exclusión rural como forma difícil de vida. Este desarrollo de lo rural requiere no solo de la generación de conocimiento, sino de vectores pertinentes que favorezcan el diálogo de saberes y el flujo dinámico de conocimientos entre la academia, el sector productivo, las poblaciones rurales y las instituciones, es decir, de todos los actores.

Por lo anterior, es importante que el análisis se efectúe desde los comportamientos y los sucesos propios de los ambientes, que pocas veces son extrapolables entre diferentes contextos, situación que es fundamental para la conformación de escuelas de pensamiento. Igualmente, el actual entorno de la producción agropecuaria en los países del trópico requiere de un enfoque que diferencie las condiciones propias, tropicales, de las que se presentan en países estacionales y países desarrollados; por supuesto, sin desconocer que estas antiguas escuelas pueden servir como inspiración para la creación de las nuevas.

La construcción de una escuela de pensamiento cobra importancia en y para las ciencias agrarias, las ciencias agropecuarias y las agrociencias,⁵ cuando se convoca a participar a los diversos actores del sector rural en beneficio del bienestar social y la productividad del país. Además, se constituye en herramienta para la planeación estratégica del sector rural colombiano, al pensar en el corto, mediano y largo plazo, dando claridad y direccionamiento a las acciones públicas y privadas que se correspondan con la nueva realidad colombiana, en donde las tres cuartas partes de los municipios del país poseen un predominio rural (PNUD, 2011).

⁵ Este concepto fue desarrollado como parte de la construcción epistemológica del Doctorado en Agrociencias de la Universidad de la Salle.

Es así como la pertinencia de la escuela o escuelas de pensamiento en la Facultad se justifica en cuanto su estructura y su acción no se circunscriban al ámbito local, sino que irradian en lo regional, considerando y profundizando en los factores comunes que existen entre contextos, zonas geográficas, naturaleza y cultura.

Se entiende que la construcción de una escuela de pensamiento es un camino y no una meta, que su acción no acaba en la creación de teorías que, aparentemente, solucionan los problemas —rurales, humanos, institucionales, políticos, etcétera—. Debe, entonces, centrar su acción en el mejoramiento y desarrollo continuo de diversos sectores del país, ligando la actividad productiva con el desarrollo rural, los agronegocios con el bienestar humano, los recursos naturales con la comercialización, desde la institucionalidad académica e investigativa.

El camino recorrido desde el contexto institucional, cimiento para las escuelas de pensamiento

La importancia de las escuelas de pensamiento se fundamenta en el origen mismo de la Universidad de La Salle, como vocera de la escuela formativa lasallista. Todos los planteamientos y desarrollos sobre esta formación se convierten en una especie de sombrilla que acoge las diferentes escuelas de pensamiento, articuladas especialmente a la estructura de las facultades, a los centros, grupos y líneas de investigación y a los diferentes programas de posgrado.

En cuanto al sentido, hay que recordar que una escuela incluye un grupo humano organizado alrededor de temáticas comunes, para la respectiva construcción y consolidación del pensamiento, con lo cual es posible dar cumplimiento al primer elemento del compromiso institucional, expresado en la triada “educar para pensar, decidir y servir” (Universidad de La Salle, 2007). Los dos últimos elementos son los ejes de la formación profesional en los pregrados.

Una característica de la Universidad de La Salle es contar con una importante documentación propia, en la que se identifican expresamente los lineamientos, propósitos, perspectivas y análisis que plantea la Universidad para el desempeño de sus funciones en la sociedad colombiana. Para las escuelas de pen-

samiento son particularmente relevantes: el Proyecto Educativo Universitario Lasallista (PEUL), el Enfoque Formativo Lasallista (EFL), el Sistema de Investigación Universitario Lasallista (SIUL) y el Plan Institucional de Desarrollo (PID), 2010-2015.

La Universidad ha construido un marco institucional a partir del PEUL, que se erige como faro orientador del quehacer universitario, y establece la identidad institucional, su misión, visión, horizontes de sentido, los procesos articuladores de la praxis formativa y la estrategia para llevar a cabo la implementación del propio PEUL. Estas circunstancias se han concretado en el PID, organizado sobre ejes y objetivos que realizan la misión de la Universidad en “la educación integral y la generación de conocimiento que aporte a la transformación social y productiva del país” (Universidad de La Salle, 2009, p. 77).

En este documento se consideran ocho programas, con sus respectivos proyectos y estrategias, dirigidos a la consolidación y evolución de la Universidad. Para las escuelas de pensamiento por desarrollarse dentro este marco institucional, son especialmente relevantes los dos proyectos estratégicos que concretizan los elementos anteriores; se trata de: “Desarrollo agropecuario con sentido social” y “Escuela de gobierno regional y local” (Universidad de La Salle, 2009, pp. 83-84).

Al concentrarse en el EFL, se destaca que este se entiende como una propuesta mediadora educativa para otorgarle vida a la identidad institucional, mediante consideraciones como la intencionalidad, la interacción, las bases pedagógicas y didácticas de la formación lasallista (Universidad de La Salle, 2008a). Por ello, Coronado promueve la “profundización, transmisión y construcción del conocimiento lasallista, socio-humanístico, teológico y ético, de cara a una formación integral de la totalidad de los estudiantes, al igual que los profesores y la comunidad universitaria en general” (2010).

Se trata, entonces, de la prevalencia de lo humano, inherente a la formación lasallista, que es la base para los horizontes de sentido planteados en el PEUL y para la propuesta de tomar el desarrollo humano integral y sustentable (DHIS) como una meta de largo alcance que se va cimentando con acciones puntuales

en cada uno de los niveles formativos; esta visión de desarrollo implica el respeto y la defensa de la dignidad de la persona como centro de los procesos de desarrollo social, científico y cultural, tanto de las presentes como de las futuras generaciones (Universidad de La Salle, 2007).

En cuanto al SIUL, está concebido como la herramienta que permite avanzar del paradigma de “una universidad que enseña a una universidad que aprende porque investiga” (Universidad de La Salle, 2008, consideración quinta), de modo que en la Universidad se construya conocimiento, para difundirlo mediante la educación, y que se aplique a través de la innovación (Universidad de La Salle, 2008b). Este Sistema integra, de manera dinámica, principios, valores, objetivos y planes de acción en seleccionados campos científicos y de investigación; estos son los orientadores principales para la definición de líneas y campos institucionales de investigación, que se ven reflejados en la generación y consolidación de los programas de posgrado: especializaciones, maestrías y doctorados.

Es relevante que uno de los horizontes de sentido promueva la reflexión sobre la Universidad, la cultura, la ciencia y la tecnología; un espacio amplio y democrático que da cabida a diversas formas de conocimiento riguroso, capaz de responder ante los retos de la sociedad. Por ello, la Universidad le apuesta a la “ampliación del conjunto de las personas que se benefician directamente de los avances de la investigación científica y tecnológica; la expansión del acceso a la ciencia, entendida como un componente central de la cultura; y, el control social de la ciencia y la tecnología y su orientación a partir de opciones éticas y políticas explícitas” (Universidad de La Salle, 2007).

Igualmente, dentro de los procesos articuladores de la praxis universitaria y su aplicación a las escuelas de pensamiento, son importantes la pertinencia y la innovación. La pertinencia se expresa, particularmente, en la capacidad de dar respuestas a la transformación social y productiva del país y en poder aprehender la complejidad de los fenómenos naturales y sociales, inspirados en la búsqueda de la verdad científica y en la construcción de conocimientos en situaciones disciplinares, interdisciplinares y transdisciplinares (Universidad de La Salle, 2007). Desde la innovación, bien sea esta incremental o radical, se espera que la Universidad, incluidas las escuelas de pensamiento, cause impactos

positivos en el logro de la equidad social, incluyente, plural y justa, que acentúe la responsabilidad ambiental y su sostenibilidad, que potencie la superación de la pobreza económica y que favorezca el acervo cultural nacional, gracias a su capacidad creativa.

En esta institucionalidad, la FCA ha desarrollado, conjuntamente con las acciones formativas prioritarias, procesos continuos de investigación, tanto en *modo 1* como en *modo 2*, siguiendo los lineamientos de la Universidad expresados en el SIUL. La característica de la investigación está relacionada con la solución de problemas concretos y su aporte al bienestar social y humano, como expresión de la pertinencia de la investigación. En estos procesos, investigativos y educativos, se integran profesores, estudiantes de pregrado y posgrado, profesionales y personal de entidades públicas y privadas, así como las personas participantes directamente en las acciones, de modo que la identidad institucional, sus prioridades, procesos y resultados, tienen un reconocimiento propio en el contexto colombiano.

Condiciones de posibilidad para las escuelas de pensamiento en la Facultad de Ciencias Agropecuarias

Por la multiplicidad de formaciones profesionales, de experiencias, de procesos docentes e investigativos, además de diferentes visiones y expectativas, se encuentra un caleidoscopio de opciones y planteamientos alrededor de las condiciones de posibilidad para la generación de una o varias escuelas de pensamiento en la FCA de la Universidad de La Salle. Al haber realizado una consulta con un grupo representativo de directivos y profesores, con el posterior análisis en el grupo de trabajo, sobre las condiciones de posibilidad para las escuelas de pensamiento en la Facultad, los comentarios manifestados se organizaron bajo tres criterios: los prerrequisitos, o condiciones necesarias para iniciar el proceso de la escuela de pensamiento; los elementos propiciadores, como factores que colaboran con la construcción de la escuela y favorecen su desarrollo; y, finalmente, los obstáculos, como elementos que influyen en su construcción, orientación y futura consolidación. De esta manera, se dispone de insumos significativos para ser integrados con los elementos anteriores de

este documento, lo cual amplía la información necesaria para la fundamentación de la Escuela de Pensamiento en la Facultad.

La información se relaciona a continuación, organizada a partir de los tres criterios considerados, además de agrupar las respuestas en cinco áreas temáticas que se presentan en las figuras adjuntas a su presentación: direccionamiento de la investigación, centros y grupos de investigación, relaciones academia-investigación-administración, factores humano institucionales y visión (perspectiva) institucional.

Prerrequisitos

En relación con los factores considerados como prerrequisitos para la generación de escuelas de pensamiento dentro de la institución, y concretamente para la FCA, los participantes en las encuestas manifestaron conceptos, ideas y situaciones que se agruparon en las cinco áreas temáticas mencionadas (figura 4), y que se analizan a continuación.



Prerrequisitos escuelas (2)



Figura 4.

Prerrequisitos declarados por profesionales de la Facultad de Ciencias Agropecuarias como imprescindibles para la generación de escuelas de pensamiento

Fuente: elaboración propia.

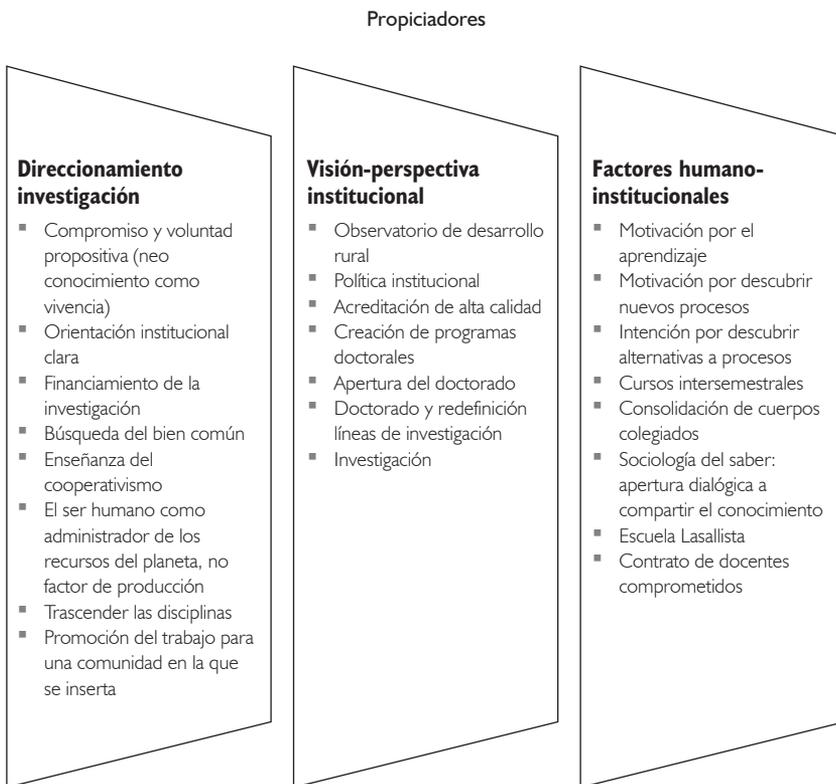
- Direccionamiento de la investigación (siete menciones). Las opiniones de los actores se dirigieron hacia la necesidad de consolidar las líneas de investigación actuales alrededor de una reinterpretación de nuestra realidad, la perspectiva lasallista del DHIS y el impacto social y la solución de problemas sentidos de nuestra ruralidad; de las actividades académicas; y de la investigación.
- Centros y grupos de investigación (seis menciones). Aquí las opiniones destacaron la necesidad de trabajo en equipo y la consolidación del esquema institucional de investigación, permitiendo una mejor cohesión entre grupos y centros de investigación, generando vínculos claros entre estos y los posgrados. Esto puede implicar una redefinición de las líneas de investigación, lo cual brinda la conexión con el área temática anterior.

- Relaciones academia-investigación-administración (diez menciones). Los actores dejan ver en este aspecto sus preocupaciones sobre el relativamente nuevo modelo de investigación en la Universidad de La Salle, en su transición de ser una “Universidad que enseña” a ser una “Universidad que aprende porque investiga”. En ese sentir, que indica como necesarios los ambientes académicos de discusión, se destacan componentes de diálogo y de trabajo en equipo, el compromiso de los actores y articulaciones claras entre las instancias universitarias, así como tener un fuerte vínculo con los procesos educativos que se reflejen en el currículo.
- Factores humano-institucionales (trece menciones). En esta área temática se considera importante el capital humano con que cuenta la Universidad, sus antecedentes y liderazgo técnico-científico y el potencial de su experiencia académica y práctica. Se destaca también el tema de la coherencia y el compromiso de institución y actores. Se sugirió, además, incrementar la inversión de la Universidad en proyectos y fincas propias, como estrategia para acercarse a las situaciones rurales del país donde podría alcanzarse mayor impacto.
- Visión-perspectiva institucional (diez menciones). La visión del DHIS, al igual que el análisis de problemáticas bajo contextos de desarrollo sostenible tropical se consideran importantes. Asimismo, las relaciones con el entorno regional, donde se identifiquen y prioricen problemas relevantes y se busquen soluciones a través de equipos interdisciplinarios e interinstitucionales, desde el trabajo en problemas estructurales de nuestro agro y del sector productivo.

Vistos como un conjunto, esos conceptos de los docentes, investigadores y directivos permiten indicar la variabilidad de ideas que sobre el tema existen en el imaginario de la Facultad sobre la temática de las escuelas de pensamiento y las condiciones requeridas para su desarrollo. Casi todas las ideas coinciden en afirmar que el estamento de la Universidad ha llegado a un estado de madurez de las personas y de los grupos de trabajo que, desde diversos componentes, indica que se está en el momento más adecuado para asumir la generación de escuelas de pensamiento.

Factores propiciadores de las escuelas de pensamiento

Los factores propiciadores para las escuelas de pensamiento, aportados por los docentes e investigadores de la FCA, pudieron ser agrupados de forma global en las mismas cinco áreas temáticas ya mencionadas (figura 5). La relación de los factores identificados incluye los elementos siguientes:



Propiciadores (2)

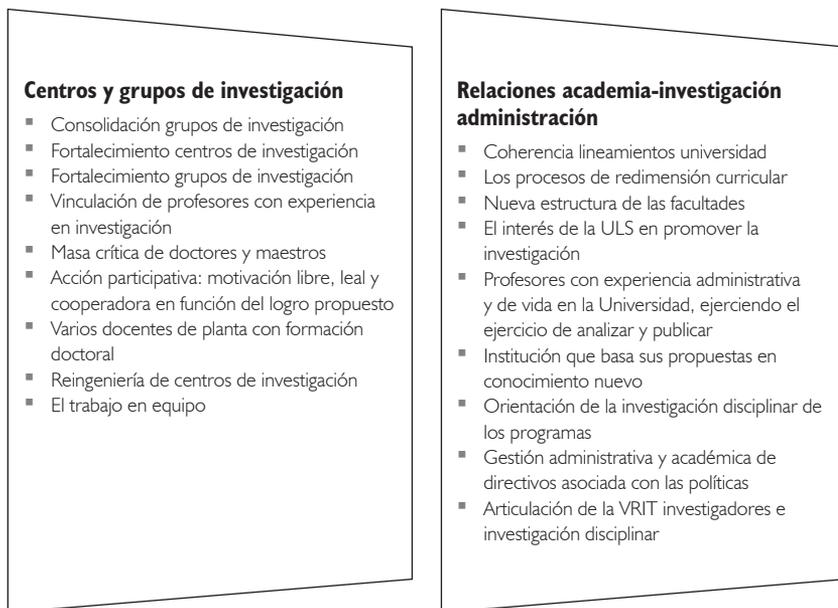


Figura 5.

Factores calificados como propiciadores para el desarrollo de escuelas de pensamiento, expresados por profesionales de la Facultad de Ciencias Agropecuarias

Fuente: elaboración propia.

- Direccionamiento de la investigación (ocho menciones). Se destacan las opiniones sobre la apuesta de la Universidad de La Salle por la investigación, con perspectiva interdisciplinaria y transdisciplinaria y visión humanística.
- Centros y grupos de investigación (nueve menciones). En términos generales, se ve como positiva la estructura de grupos y centros de investigación que se ha desarrollado con base en la VRIT, al igual que la vinculación de investigadores con experiencia y formación en maestría y doctorado, que fortalecen los grupos de trabajo. La actividad participativa en los grupos de investigación, a través del trabajo en equipo, es otro factor relevante.

- Relaciones academia-investigación-administración (trece menciones). Este componente fue el más nutrido en comentarios. Se destaca como un factor propiciador importante la redimensión curricular permanente en la que se ha empeñado la Universidad, lo mismo que su interés en promover la investigación. Como factor propiciador se destaca la vinculación de docentes con experiencia y los vínculos VRIT con la investigación disciplinar, lo mismo que la posibilidad de vinculación con los posgrados. La naciente cultura de sistematización de experiencias es otra fortaleza que se menciona y es considerada como un aporte significativo en la generación de escuelas de pensamiento.
- Factores humano-institucionales (ocho menciones). Los factores más destacados incluyen la motivación de los investigadores por descubrir nuevas cosas y participar en nuevos procesos, trabajando no individualmente sino como cuerpos colegiados: se indica que los cursos de formación intersemestral para los profesores, que ofrece la Universidad, se constituyen en un importante factor que permite la interacción participativa entre profesionales de diversos ámbitos y disciplinas.
- Visión-perspectiva institucional (siete menciones). Factores institucionales como la actual política institucional y la acreditación son importantes, pero se destaca como muy positivo el inicio del doctorado y el papel que puede jugar en la redefinición de las líneas dentro de los grupos y centros de investigación.

Como resumen en cuanto a las visiones sobre los factores propiciadores, se vislumbran las coincidencias temáticas referidas a los factores indicados como requisitos, pero también dan indicios con respecto a que la conceptualización sobre lo que es y debe ser una escuela de pensamiento, aún es un tema muy disperso en esta comunidad docente-investigativa. Hay temas reiterativos, como la necesidad de trabajo en equipo y la masa crítica actualmente existente, igual que el direccionamiento de la investigación para que genere productos y servicios útiles a nuestras industrias y sector rural. Esto en cierta manera ilustra las preocupaciones y pensamiento hacia la ruralidad de esta colectividad.

Factores que obstaculizan la generación de escuelas de pensamiento

Los factores que se considera pueden llegar a actuar como obstáculos en el proceso de generación de escuelas de pensamiento, según lo manifestado en las encuestas realizadas, igualmente se agruparon en las áreas temáticas de los factores anteriores (figura 6). Para estas preguntas se solicitó una ponderación, en la misma encuesta, utilizando una escala de importancia (de 1 a 5), para indicar las valoraciones asignadas a los obstáculos relacionados con las condiciones de posibilidad y la consolidación de la escuela de pensamiento en la Facultad; esta ponderación se grafica y presenta en el "Anexo" del presente artículo.

Obstáculos



Obstáculos (2)



Figura 6.

Factores considerados como obstáculos importantes para el desarrollo de escuelas de pensamiento, según conceptos de profesionales de la Facultad de Ciencias Agropecuarias

Fuente. elaboración propia.

- Direccionamiento de la investigación (ocho menciones). Un tema de preocupación se relaciona con la necesidad de buscar coherencia a las líneas de investigación, integrando lo disciplinar con la pertinencia social y económica. También existen preocupaciones relacionadas con la interpretación de la realidad rural en el trópico, la financiación de las propuestas de investigación y la determinación de prioridades.
- Centros y grupos de investigación (nueve menciones). Como temática propuesta, se indica la limitada experticia de algunos grupos o investigadores en la elaboración de proyectos exitosos, pero esto se contrapone con los comentarios sobre la fortaleza de la masa crítica, expresados en los factores propiciadores. Esto es muestra de la diversidad de conceptos en el grupo; posiblemente esto lleva a un comentario sobre el trabajo individual y el egoísmo, y a dificultades expresadas sobre el trabajo interdisciplinario, que muestran algunas preocupaciones o restricciones de algunos actores.

- Relaciones academia-investigación-administración (ocho menciones). Entre los comentarios sobre los posibles problemas que pueden tornarse en obstáculos para la estructuración de escuelas de pensamiento, se cuentan las relaciones entre docencia e investigación y la interpretación que hacen los actores de los procedimientos administrativos que las enmarcan, principalmente en relación con los tiempos de docencia; posiblemente también se requieren mejores políticas para la vinculación de estudiantes a la investigación. Sin embargo, en los factores propiciadores y en los factores que son requisito, se presentaron comentarios similares que pueden enfrentar las amenazas.
- Factores humano-institucionales (nueve menciones). El tema motivacional de los investigadores y grupos surge como un posible obstáculo al desarrollo de escuelas de pensamiento, incluyendo la apatía y la resistencia al cambio. Es posible que esta amenaza pueda ser apropiadamente enfrentada con trabajo en equipo y mejor difusión de la información, buscando acercamientos a estos actores y generando participación, para tratar de eliminar sus temores.
- Visión-perspectiva institucional (nueve menciones). Aquí son obvias muchas dudas e incertidumbres de algunos actores sobre el futuro del doctorado y de los grupos y centros de investigación, siendo una preocupación central la disponibilidad de recursos para investigación. Aparentemente, esto también se relaciona con un problema de comunicación y de falta de conocimiento de algunos profesores, investigadores y coordinadores sobre estrategias para la consecución de recursos en el entorno actual de la investigación en Colombia, que implican un acercamiento e interacción con el sector productivo y el sector estatal.

En síntesis, los obstáculos existentes para la generación de escuelas de pensamiento hacen notorias las dudas, inquietudes y diversos temores ante el nuevo entorno institucional, pero, al mismo tiempo, factores similares fueron expresados como propiciadores en la sección anterior. Entonces, unos se compensan con otros, y puede llegarse a un estado de equilibrio que identifica una situación central de mejora del trabajo en equipo y de fluidez en las comunicaciones.

Futuro de las escuelas de pensamiento en la Facultad de Ciencias Agropecuarias. Ámbitos de responsabilidad

Un *ámbito* se define como el contorno, perímetro o límite que se impone a un espacio o lugar; también es el “espacio ideal configurado por las cuestiones y los problemas de una o varias actividades o disciplinas relacionadas entre sí” (Real Academia Española, 2012). Para la construcción de una escuela de pensamiento, resulta de vital importancia establecer cuáles van a ser los espacios dentro de los cuales se plantearán los interrogantes y problemas, pero, sobre todo, las soluciones. Se requiere, entonces, verificar los aspectos que serán de la competencia e interés de la escuela de pensamiento, para encontrar cómo se puede contribuir a la construcción de alternativas para los problemas de la sociedad colombiana.

Una escuela de pensamiento gestada desde la FCA de la Universidad de La Salle, en procura de articular su acción con los horizontes de la institución y sus paradigmas de formación, investigación y gestión, debe basar su reflexión, análisis y teorización en el ser humano y su DHIS, como motor y eje de todas las acciones. Pero esta tarea requiere de nuevas opciones y caminos, de nuevas reflexiones, y, tal vez, de nuevas construcciones que atiendan a las particularidades del sector rural colombiano.

Con base en discusiones y análisis de grupo, realizados en diferentes programas e instancias de la Facultad, así como lo manifestado por quienes respondieron la consulta, los ámbitos dentro de los cuales puede enmarcarse la acción de la escuela de pensamiento de la Facultad serían: la seguridad alimentaria y la nueva ruralidad; lo anterior involucra en su esencia la construcción de una política pública agraria; la sustentabilidad y el desarrollo en y para los agroecosistemas tropicales, con una real articulación territorial (rural-urbana) que dirija hacia agrópolis; y el ser humano como eje transversal de los procesos orientados al desarrollo, no solo como individuo, sino a través de los vínculos asociativos y cooperativos, en el contexto del DHIS.

Partiendo de los dos ámbitos centrales y el eje de articulación del DHIS, a continuación se explican, brevemente, los elementos constitutivos de los ám-

bitos, y se termina con una tabla informativa, que registra los temas específicos señalados por los participantes en esta construcción colectiva de la Escuela de Pensamiento, indicando para cada categoría temática sus respectivas problemáticas y vías de solución.

La mirada desde la nueva ruralidad

La reconceptualización de lo rural, en donde los límites geográficos entre el campo y la ciudad se desdibujan (Perez et ál., 2008), implica el aumento de la interconexión y las interrelaciones entre lo rural y lo urbano, entre lo agrícola y lo no agrícola, vínculos que pueden impactar positivamente el desarrollo del país y el fortalecimiento de la democracia (IICA, 2009). Esta nueva forma de relación está fundada en la sustentabilidad, caracterizada por una racionalidad en la construcción de tejido social y el desarrollo integral del ser humano (Romero y Villamil, 2011). Con este enfoque, se busca analizar lo rural más allá de un ámbito geográfico, mediante una reflexión de las diversas dimensiones que lo impactan: institucional, económica, social, cultural y medioambiental.

La Escuela de Pensamiento de la FCA, bajo esta mirada de la nueva ruralidad, cobija elementos como el enfoque territorial, la sustentabilidad para el desarrollo rural, la aplicación a contextos y realidades particulares y el énfasis en la atención al entorno colombiano, caracterizado por agroecosistemas tropicales.

Construcción de política pública agraria

El concepto de *política pública* ha sufrido importantes transformaciones, pues ha pasado de ser entendido como una orientación pública cuya determinación correspondía en forma exclusiva al ejecutivo de un Estado, para concebirse como un proceso dinámico en el cual interviene no solamente el sector público, sino también la comunidad y el sector privado (Frei, 1997). Por ello la construcción de política pública corresponde a una tarea de la sociedad en general y no solamente de los gobernantes.

Una escuela de pensamiento, como espacio de discusión y reflexión, de construcción de discursos, teorías y metodologías, es el lugar adecuado para que

desde la academia se contribuya a la formulación de la política pública que requiere el Estado colombiano en el aspecto agrario. Y no quiere esto señalar que no exista, si no que es indispensable y urgente trascender las “políticas de Gobierno” que cambian a la par de los gobernantes, para dirigirse hacia “políticas de Estado”, que permean las decisiones indistintamente de quién gobierne.

Esta política pública, y más para el sector rural caracterizado por su diversidad y alta sensibilidad al cambio, debe constituirse en un espacio incluyente, que sea el resultado del consenso de los diversos actores sociales, pero además necesita de una construcción y revisión científica en las condiciones y necesidades estructurales del Estado (Machado, 2004), tarea que por naturaleza debe corresponder a las universidades, como parte de las actividades relacionadas con la construcción y organización de pensamientos y conocimientos.

La real articulación territorial

Aunque uno de los elementos que se consideran en los planteamientos de la nueva ruralidad es el enfoque territorial, para que este realmente se lleve a cabo se requiere que el trabajo de la escuela de pensamiento incluya el estudio de las brechas regionales que institucionalmente aún se presentan en Colombia. Como lo señala el Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014 “Prosperidad para Todos” (Departamento Nacional de Planeación, 2010), se necesita crear y fortalecer las capacidades institucionales territoriales, a través de la estructuración de un sistema de indicadores que permita el análisis y planificación territorial, así como su posterior evaluación.

Así es como la escuela de pensamiento, consciente de estos contextos, debe contribuir a la conformación de redes, participando como articuladora de los diferentes actores dentro de las cadenas productivas.

La seguridad alimentaria

En los nuevos escenarios del desarrollo, el ámbito de la seguridad alimentaria ha cobrado una importancia particular, por lo que se ha llegado incluso a considerarlo como parte de las estrategias de seguridad nacional en su carácter

preventivo. Esta función estratégica dota a este ámbito de un especial interés para la reflexión en cualquier escuela de pensamiento que incluya al sector agropecuario.

Como toda propuesta que se efectúe en torno al desarrollo del sector rural debe estar “cimentada en garantizar la seguridad alimentaria” (Cortés, 2004), es por ello que una escuela de pensamiento cuyo objeto de estudio sea el agro colombiano y su desarrollo, debe considerar estos asuntos. Además, en torno al debate de la seguridad alimentaria, el tema ha conducido a hablar de “casi todas las problemáticas del sector rural” (Machado, 2004), por lo cual, este ámbito puede constituirse también en un pretexto que permite y fomenta el trabajo interdisciplinario acompañado de la búsqueda de soluciones a varias de las problemáticas que aquejan a la ruralidad colombiana.

A continuación se presentan los argumentos aportados por los encuestados, en cuanto a las problemáticas y vías de solución relacionadas con cada una de las categorías identificadas como ámbitos privilegiados para la Escuela de Pensamiento (tabla I).

Tabla 1. Identificación de las categorías principales, los criterios y las posibles vías de solución para el desarrollo de la Escuela de Pensamiento en la Facultad de Ciencias Agropecuarias

Categoría	Problemática	Vía de solución
Política pública agraria	El bien común sobre el bien particular Exclusión del sector rural Institucionalidad para el agro colombiano	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Provisión de bienes públicos, condiciones y acceso igualitario para todas las personas, construcción de políticas de Estado que superen las políticas de Gobierno. ▪ Acceso a recursos financieros, fondos de capital más allá de concurso ▪ Solución interdisciplinar de las problemáticas que afectan el agro colombiano. ▪ Trabajo con los diferentes actores que permitan la generación de sinergias, a partir de proyectos productivos y de investigación conjuntos.
Nueva ruralidad	Impacto ambiental en la producción	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Alianzas con diferentes actores en las regiones
▪ Sustentabilidad	Condiciones sociales, económicas y políticas de las regiones	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Proyectos de investigación y extensión con impacto social
▪ Sistemas tropicales	Desarrollo rural participativo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Alternativas tecnológicas sostenibles de acuerdo con la particularidad de los territorios
	Impacto y consecuencias del cambio climático	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Análisis y discusión del impacto del cambio climático en las condiciones del sector rural
	Agrosistemas tropicales	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sistemas de producción agrícola y animal sostenibles
	Desarrollo productivo del agro con enfoque territorial	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desarrollo productivo y competitivo, en donde se introduzcan los procesos de innovación para el sector agropecuario
	Protección a la biodiversidad	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Proyectos que favorezcan poblaciones vulnerables
	Pobreza	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Analizar diferentes sistemas de producción animal que sean coherentes con la región
	Producción limpia	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tener en cuenta el referente humano
	Desarrollo sostenible	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Construcción de bioeconomías regionales

Categoría	Problemática	Vía de solución
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desarrollo urbano altamente dependiente de lo rural: agrópolis ▪ Generación de cadenas de valor y sistemas de apropiación en el contexto de bioeconomías tropicales ▪ Agroecología tropical ▪ Estrategias de análisis de riesgo y mitigación de cambio climático
Articulación territorial	<p>Relación Universidad-empresa-comunidades-gobierno local, regional y nacional</p> <p>Necesidad de cuerpos colegiados</p> <p>Falta de trabajo interdisciplinar</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Planes de trabajo conjunto: eficientes y oportunos en las soluciones ▪ Academia como articuladora de los actores de las cadenas productivas ▪ Consolidación de grupos y centros de investigación ▪ Fortalecimiento de redes de trabajo nacional e internacional
Papel del ser humano en el desarrollo Asociatividad	<p>Desarrollo socioeconómico de los productores</p> <p>Emprendimiento individual y social</p> <p>Resolución de conflictos</p> <p>Ecología humana</p> <p>Eficiencia y eficacia</p> <p>Resistencia al cambio</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diseño de sistemas de producción incluyentes para los pequeños y medianos productores. ▪ Construcción de escenarios de diálogo y reconciliación ▪ Valoración del ser humano como administrador del proceso productivo, pasando de agente pasivo a activo ▪ El hombre en su desarrollo vital y cultural
Seguridad alimentaria	<p>Innocuidad y calidad</p> <p>Enfermedades zoonóticas</p> <p>Salud pública</p> <p>Productos con valor agregado o diferencial (orgánicos)</p> <p>Fomento de la producción de alimentos</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Procesos que atiendan la salud pública. ▪ Desarrollo de proyectos que evalúen el impacto de la producción animal y los riesgos para la salud pública: ambiental, humana y animal. ▪ Producción orgánica, productos enriquecidos que aprovechen la biodiversidad. ▪ Análisis de sistemas de producción de alimentos que contribuyan a la seguridad alimentaria.

Fuente: elaboración propia.

El ser humano como eje del desarrollo

En la producción, en los sistemas agropecuarios y en el desarrollo del sector rural, debe valorarse el papel que cumple el ser humano como administrador y ejecutor de todas las acciones, por esto, se requiere el análisis de las situaciones reales de hombres y mujeres vinculados en todas las acciones, no como objetos de estudio sino como sujetos activos de todo este quehacer.

El análisis que se realiza desde la escuela de pensamiento se centra en los sistemas incluyentes para pequeños y medianos productores, así como para la construcción de escenarios de diálogo y reconciliación, siempre considerando al ser humano en su contexto de desarrollo vital, social y cultural. En este contexto se toma como orientación el paradigma del DHIS, propuesto y estudiado por la Universidad de La Salle en diversas instancias y desde hace bastante tiempo.

Conclusiones

Un elemento que estuvo presente en la realización de este trabajo consistió en manejar la información en torno al *ser*, como situaciones actuales de los contextos temáticos, tanto internos como externos a la Facultad y la Universidad, y el *deber ser*, o conjunto de posibilidades y expectativas, de modo que siempre se tuvo en cuenta la viabilidad de lo propuesto, con base en la realidad actual, pero sin limitarse a esta, combinando dinámicamente los elementos abordados como prerequisites, propiciadores y obstaculizadores, para la fundamentación y organización del documento.

En cuanto a lo que es una escuela de pensamiento, conviene destacar que en el grupo básico de trabajo y en quienes aportaron información, se identificó una dificultad para precisar la escuela de pensamiento que se sigue, haciendo referencia en este aspecto más a modelos y conceptos disciplinares que a aquellas ideas, teorías y discursos que orientan y definen el desempeño profesional y laboral. Esto puede deberse a que, hasta ahora, no se había dado importancia a este aspecto, por lo cual este documento se convierte en un excelente punto de partida para propiciar reflexiones y precisiones en torno a

las escuelas de pensamiento que guían las actividades docentes, investigativas y de gestión en la Facultad.

De manera unánime se consideró y valoró la pertinencia de organizar una o varias escuelas de pensamiento, destacando la importancia que estos procesos tienen para la Universidad. Se resalta un argumento en torno a dos elementos: 1) que la realidad actual, del país y de los ámbitos de desempeño no satisface las expectativas ni la formación profesional, por la separación de las problemáticas y alternativas de solución, y 2) que debe tratarse como un solo conjunto lo tradicionalmente denominado *rural y urbano*, integrando todos los contextos.

Esta visión, sustentada en diversos paradigmas y teorías, coincide con los lineamientos y prioridades que ha planteado la Universidad de La Salle, de modo que, desde lo institucional, es evidente el sentido e importancia, así como las condiciones de posibilidad para la generación, construcción, consolidación y evolución de las escuelas de pensamiento. En estas acciones futuras es vital la perspectiva interdisciplinaria y transdisciplinar, precisamente por la amplia gama de problemas, situaciones, propuestas y soluciones que se incorporan en el desarrollo humano y social orientado al sector agropecuario.

De este modo, los ámbitos privilegiados para la escuela de pensamiento tienen como particularidad principal, la gestión de un trabajo transdisciplinario que, sobre las variadas disciplinas de formación, tanto en las profesiones que constituyen los pregrados como en las temáticas de los posgrados, cubre ampliamente las principales problemáticas y situaciones relacionadas con los mundos rurales y urbanos del país. Necesariamente, se identifica la interdisciplinariedad en el trabajo conjunto que se desarrolla, principalmente en la formación de las nuevas generaciones, en los procesos investigativos y en los servicios y acciones de extensión social, donde confluyen diferentes formaciones y perspectivas. Así, se destaca que para lograr la interacción que exige una escuela de pensamiento, la base se encuentra en el fortalecimiento de los conocimientos disciplinares y en su integración para responder a las exigencias de la sociedad colombiana.

Para concluir este documento, es indispensable volver al inicio, cuando se buscaron e identificaron características de las escuelas de pensamiento de modo

que, enriquecidas las definiciones con las reflexiones sobre la pertinencia, el sentido e importancia, las condiciones de posibilidad y los ámbitos que se precisaron como importantes para el trabajo en la Facultad, se llega a la construcción de la definición 5, en los siguientes términos: *una escuela de pensamiento es una organización de personas, que forma parte de una institucionalidad predominantemente educativa e investigativa, conformando un grupo cohesionado e interdisciplinario que identifica problemáticas en ámbitos específicos, exigiendo el conocimiento de situaciones y análisis apoyados en ideas, convicciones, discursos y teorías; por el trabajo que se realiza desde la escuela de pensamiento se van aunando los seguidores, interesados en las mismas situaciones, y quienes son los que las conocen, investigan y aportan propuestas, alternativas y estrategias para la superación de lo que se percibe como negativo y para la consolidación de lo positivo; en estos procesos se comparten metodologías de trabajo y diferentes formas de ver, analizar y transformar la realidad; todos estos elementos, en conjunto, convierten a la escuela en un referente para la sociedad y en un eje para inscribir su quehacer.*

Finalmente, es importante destacar lo valiosa que resultó la experiencia de trabajo para la Facultad, particularmente por la integración y comunicación conseguidas entre diferentes instancias, disciplinas y pensamientos, concretados en un grupo humano caracterizado por su diversidad, que permitió demostrar la factibilidad de la interdisciplinariedad expresada en ideas, situaciones y problemas comunes. Alrededor de los resultados, uno de los cuales es este documento, se visualiza factible y fundamentado el desarrollo de escuela(s) de pensamiento en la FCA, apoyadas en sus programas profesionales de pregrado, en su amplia oferta de posgrados y en toda la gama temática presente en el trabajo investigativo.

Bibliografía

- Abbagnano, N. (1996). *Diccionario de filosofía* (3ª edición). México: Fondo de Cultura Económica.
- Banco Mundial. (2003). *Construir sociedades de conocimiento: nuevos desafíos para la educación terciaria*. Washington: El Banco.

- Barker, J. (1995). *Paradigmas: el negocio de descubrir el futuro*. México: McGraw-Hill.
- Coronado, F. (2010). Consolidar nuestras utopías: opción por la formación lasallista. En: *Revista de la Universidad de La Salle*, 52, 7-14, Bogotá.
- Cortés, E. (2004). *Sector agropecuario y desarrollo rural: una mirada integral*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Delgado, C., Rosegrant, M., Steinfeld, H., Ehui, S. y Courbois, C. (1999). *Livestock to 2020: the Next Food Revolution*. Washington: International Food Policy Research Institute/Food and Agriculture Organization/International Livestock Research Institute.
- Departamento Nacional de Planeación (DNP). (2010). *Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014: Prosperidad para todos*. Bogotá: DNP.
- Facultad de Ciencias Agropecuarias (FCA). (2009). Proyecto Educativo de la Facultad de Ciencias Agropecuarias. *Revista de la Universidad de La Salle*, 50, 54-58, Bogotá.
- Frei, E. (1997). *Gobernabilidad democrática: presente y futuro de la política en Iberoamérica*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- García, H. y Parra, L. (2002). *Medicina veterinaria y zootecnia en Colombia. Trayectoria durante el siglo XX y perspectivas para el siglo XXI*. Bogotá: Fundación Edivez.
- Gracia, R. (2002) Pasado y presente de la medicina veterinaria y de la zootecnia en Colombia. Capítulo I. En: *Medicina veterinaria y zootecnia en Colombia. Trayectoria durante el siglo XX y perspectivas para el siglo XXI*. Bogotá: Fundación Edivez.
- IFPRI. (2002). Green Revolution. Curse or Blessing?. Brief the International Food Policy Research Institute.
- IICA. (2009). *Perspectivas de la agricultura y del desarrollo rural en las Américas: una mirada hacia América Latina y el Caribe*. San José: CEPAL/FAO/IICA.
- López, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *Revista de Educación*, XXI (12), 167-179.
- Machado, A. (coord.). (2004). *La academia y el sector rural*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia-CID.
- Marulanda, F. y Botero, S. (2011). *Ingeniería administrativa: un hito en la historia de la administración en Colombia*. Medellín: UNAL.

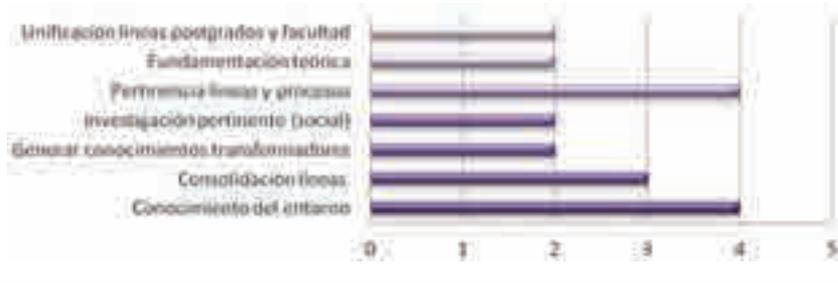
- Nonaka, I. y Takeuchi, H. (1999). *La organización creadora de conocimiento: cómo las compañías japonesas crean la dinámica de la innovación*. México: Oxford University Press.
- Olivé, L. (2007). *La ciencia y la tecnología en la sociedad del conocimiento. Ética, política y epistemología*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pérez, G. y Carlos, H. (2010). *La formación en administración en Colombia: una contribución histórica del desarrollo empresarial*. Bogotá: Universidad del Rosario.
- Pérez, et ál. (comp.). (2008). *La nueva ruralidad en América Latina: avances teóricos y evidencias empíricas*. Bogotá: Universidad Javeriana/CLACSO.
- PNUD. (2011). *Colombia rural: razones para la esperanza. Informe Nacional de Desarrollo Humano*. Recuperado de <http://pnudcolombia.org/indh2011>.
- Rivera, J. (2010). ¿Por qué la formación humanística y con qué didácticas abordarla? En: *Revista de la Universidad de La Salle*, 52, 49-64, Bogotá.
- Romero, J. (2011). Retos de los servicios veterinarios en el aalud pública en el contexto del siglo XXI. *Medicina Veterinaria al Día*, 1 (2), 121-122, Maracay.
- Romero, J. y Villamil, L. (1999). Servicios de salud pública veterinaria en países en desarrollo: lineamientos para la reestructuración. *Revista de Salud Pública*, 1 (1), 29-42.
- Romero, J. y Villamil, L. (2002). La salud pública veterinaria en la demanda de servicios para la ganadería bovina colombiana. *Revista de Salud Pública*, 4 (3), pp. 240-257.
- Romero, J. y Villamil, L. (2011). Las agrociencias, una escuela de pensamiento para la nueva ruralidad. *Revista de la Universidad de La Salle*, 55, 67-97.
- Ruiz, R., Martínez, R. y Valladares, L. (2010). *Innovación en la educación superior: hacia las sociedades del conocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Universidad de La Salle. (2007). *Proyecto Educativo Universitario Lasallista PEUL*. Bogotá: Unisalle.
- Universidad de La Salle. (2008a). *Enfoque Formativo Lasallista EFL*. Bogotá: Unisalle.
- Universidad de La Salle. (2008b). *Sistema de Investigación Universitario Lasallista SIUL*. Bogotá: Unisalle.
- Universidad de La Salle. (2009). *Plan Institucional de Desarrollo 2010-2015*. Bogotá: Unisalle.

- Velásquez, F. (2002). Escuelas e interpretaciones del pensamiento administrativo. *Estudios Gerenciales*, 86, 31-55.
- Villamil, L., Romero, J. y Soler, D. (2012). *Salud pública veterinaria, bienestar de la humanidad. Retos y tendencias en el siglo XXI para el sector agropecuario*. Bogotá: Ediciones Unisalle.
- Vicerrectoría Académica. (2012a). Carta Invitación “Fomento de escuelas de pensamiento a partir de la gestión y producción académica en el posgrado.”
- Vicerrectoría Académica. (2012b). *Hitos 14. Repensar la academia universitaria lasallista*. Bogotá: Unisalle.

Direcciones electrónicas referenciadas

- <http://snies.mineducacion.gov.co/ConsultaSnies/>
- <http://www.ebvma.org/>
- <http://www.gestiondelconocimiento.com/>
- <http://www.onehealthinitiative.com/>
- <http://www.gestiondelconocimiento.com/>

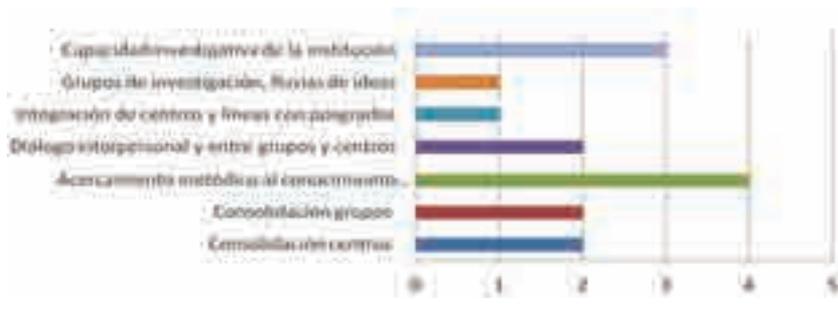
Anexo: calificación de los elementos aportados en las respuestas para el factor de obstáculos, según escala de menor a mayor importancia (1 a 5)



Anexo I.

Direccionamiento investigación

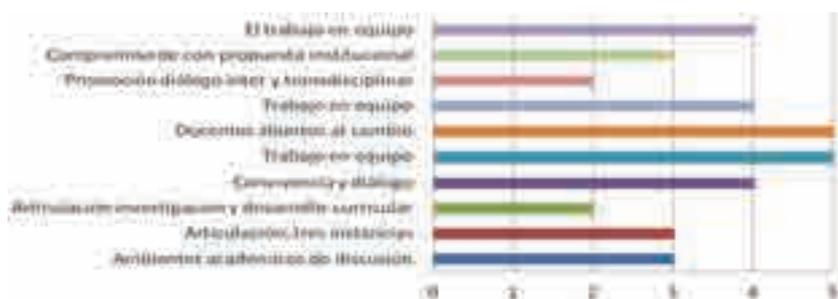
Fuente: elaboración propia.



Anexo 2.

Centros y grupos de investigación

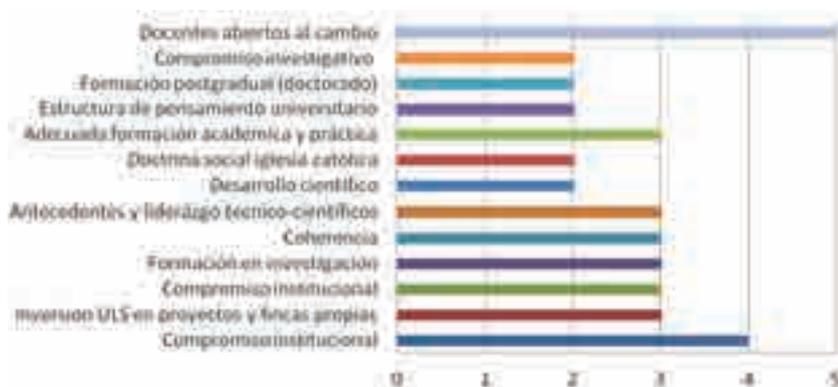
Fuente: elaboración propia.



Anexo 3.

Relaciones academia, investigación, administración

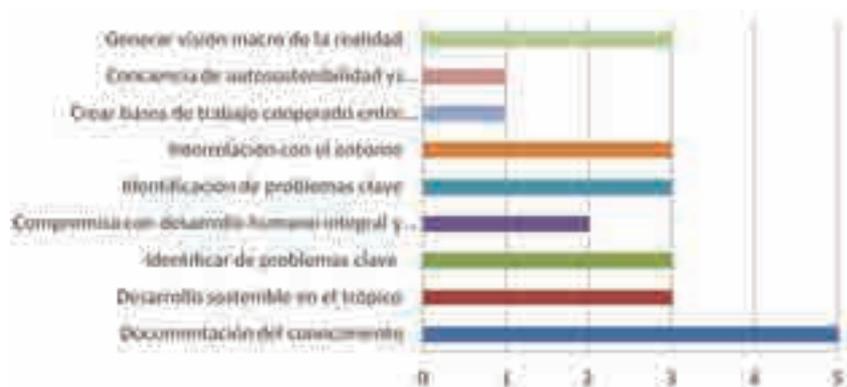
Fuente: elaboración propia.



Anexo 4.

Factores humano-institucionales

Fuente: elaboración propia.



Anexo 5.

Visión-perspectiva institucional

Fuente: elaboración propia.