

Presentación

En Mayo del 2005, en la Sede del Instituto Universitario CLAEH, se realizó la Mesa Redonda “*Ética, Democracia y Ciudadanía. Los nuevos desafíos de la Universidad en la educación y la producción del conocimiento.*” El evento fue organizado por la Cátedra de Condición Humana y Complejidad del IU CLAEH en conjunto con el Sector de Ciencias Sociales y Humanas de la Oficina UNESCO Montevideo.

El volumen digital que hoy presentamos recoge las ponencias realizadas en esa oportunidad, así como contribuciones de destacados colegas de América Latina, que han realizado un importante aporte de reflexión para ser incluido en esta edición.

El tema al que convocó esta Mesa Redonda no puede ser más estratégico y vigente. En especial en América Latina, continente sumido en la desigualdad, con índices alarmantes de pobreza y exclusión social, en medio de extraordinarias riquezas en términos de recursos naturales. Esta *pobreza paradójica*, al decir de Bernardo Kliksberg, nos debe llamar a la reflexión y a la acción. Como universitarios, una de nuestras inquietudes mayores debe residir en revisar cuál es el papel que juega la institución universitaria y el conocimiento científico en relación a esta dura realidad en la que vive la mayoría de los pueblos de nuestro continente.

Es cada vez más necesario colocar el tema en la agenda universitaria. Es necesario el debate sobre temas como la responsabilidad social universitaria, la ética del conocimiento, la pertinencia de los saberes construidos, la elaboración de un conocimiento *socialmente robusto* (Michael Gibbons *dixit*)... definiciones esenciales para considerar un nuevo contrato entre Universidad y Sociedad.

En la Mesa Redonda cuyos documentos presentamos en este volumen, se abordan estas y otras cuestiones desde distintos ángulos y perspectivas. La ciencia política, la filosofía y la epistemología se dan cita en diálogos convergentes sobre la construcción de nuevas ciudadanías y el papel que juega la Universidad en estos desafíos. De esta diversidad de voces –no siempre coincidentes y por momentos controversiales– hay, sin embargo, algo que surge con claridad: la necesidad de nutrir al pensamiento contemporáneo con nuevas concepciones epistemológicas, políticas y éticas. Se trata de promover una epistemología que se oriente a la explicación y comprensión de fenómenos complejos y multidimensionales; se requiere incorporar una cosmovisión política –en su sentido más noble– en el campo del conocimiento; urge fortalecer la dimensión ética en la reflexión y la acción, hacia lo que el pensador francés Edgar Morin denomina una “ciencia con conciencia”.

La Cátedra de Condición Humana y Complejidad del IU CLAEH intenta contribuir –a través de los aportes aquí presentados– a imaginar otra sociedad, otra universidad, otra capacidad para pensar y hacer, más adecuada a las demandas que la realidad impone en el nuevo siglo.

La comunidad de intereses que, en este sentido, encontramos con la UNESCO propicia la realización de eventos de esta naturaleza a través de iniciativas conjuntas y mutua cooperación. Deseamos reconocer al Sector de Ciencias Sociales y Humanas de la

Oficina UNESCO Montevideo –y en especial a su Especialista Manuel Bernal Alvarado–, por el apoyo brindado para la realización de este evento y la edición de este volumen. Ello ha sido determinante para traducir ese interés común en acción válida y concreta.

Luis Carrizo

Coordinador Académico
Cátedra de Condición Humana y Complejidad
Instituto Universitario CLAEH

""Paradigmas""

por Manuel E. Bernales Alvarado*

Desde la antigüedad clásica de la cultura griega, presentada muchas veces de manera etnocéntrica, excluyente, como si fuera la única antigüedad clásica en la historia de la humanidad, la noción de paradigma y sus aplicaciones ha sido y es central en el pensamiento explicativo y en el normativo.

En el siglo XX el trabajo de Khun y los de Needham, por mencionar sólo dos de los más importantes, han orientado el uso del término paradigma, de sus aplicaciones calificativas y de las expresiones que lo incluyen.

En el pensamiento de la gran mayoría de los autores que se consideran clásicos en diferentes sociedades, culturas y tradiciones, el modo de explicación de procesos o fenómenos –si bien apunta usualmente a un factor o grupo de factores con más peso– no deja de relativizarlo(s), afirmando a la vez que en cada caso hay que ser cuidadosos porque lo multifactorial parece ser la regla, aún con excepciones relevantes que la confirman.

Así, lo que ahora se denomina complejidad no es en absoluto un principio nuevo; se presenta, eso sí, como novedad frente a paradigmas reduccionistas que hipertrofian un factor explicativo de un proceso o hecho social. Algunas de las disciplinas –no siempre ciencias en sentido estricto o restringido– han sido tomadas como referencia en el pensamiento sobre lo social, desde la economía hasta el psicoanálisis.

La perspectiva comparada y la visión histórica de larga duración, junto con la filosofía analítica y crítica –así como con las metodologías empíricas, basadas en la lógica, las estadísticas no paramétricas y bayesiana– han contribuido a revalorar una concepción multifactorial, no monista o en extremo simplificadora de la explicación en las ciencias y en la filosofía, comprendida también la ética. A tal punto, que hoy se postula como nuevo y aún de moda, en el preciso sentido estadístico social de modal, el denominado paradigma de complejidad. No avancemos más sin recordar que principios como el de indeterminación a escala micro definido por Heisenberg y postulaciones como las de Prygogine sobre los multiversos deducidos de la relatividad, han sido decisivas a la hora de valorar las visiones que asumen la incertidumbre y la complejidad como esenciales al pensamiento finisecular que se prolonga en este nuevo siglo.

En la Ciencias Sociales y en otras Ciencias Humanas o Ciencias del Hombre –como la lingüística y la semiótica o en la antropología social y cultural– han quedado en no pocas mentes afirmaciones unilaterales, deterministas, simplificadoras y hasta se ha llegado al holocausto por causas que las emplearon como justificación o que las incluyen entre sus llamados fundamentos. Sin embargo, en la mayoría de las personas y de los grupos de reflexión y producción de conocimientos se ha abierto

paso lo multifactorial y lo complejo. Curiosamente, si bien en algunos saberes tradicionales hay visiones simplificadoras naturalistas o animistas, en la mayoría se asocia una causa o a un conjunto de ellas como en el caso del uso de hierbas medicinales como parte de un cambio de vida, de hábitos o de estilos de vida, para decirlo con esta contemporánea expresión. Esto, por lo demás, coincide con el paradigma médico científico, no el mercantil, que si bien identifica una causa o un grupo de factores en una afección o un conjunto de éstas, subraya que la recuperación y mantenimiento de la salud depende del cambio de hábitos, y esto es una afirmación de complejidad a no ser que, a la fuerza, se quiera ver un hábito reducido a un factor explicativo químico, anímico o sobrenatural.

En la Ciencia Política contemporánea –si bien hubo casos de simplificación, determinismo y reduccionismo y los hay nuevos– la mayoría de académicos en todas partes del mundo han adoptado y adoptan un paradigma de complejidad e incertidumbre, salvo en circunstancias en que no hay duda de las relaciones causa efecto uni causales o multicausales. Diversos autores que en Ciencia Política estudiamos en calidad de *capita selecta*, desde Sun Tzu y Platón o Aristóteles, hasta Attali, pasando por Machiavello, Weber, Berlin, Gouldner, Prelot, De Jouvenel, Kaplan, Efrom, González Casanova o Jaguaribe, podrían ser considerados en las antípodas o alejados del paradigma de complejidad o como se denomine a una visión de conjunto. Marx es un caso en que, como es sabido, se mezclan afirmaciones de complejidad en el análisis, la teoría y la filosofía, con otras de monismo inherentes a su cosmovisión, a su antropología filosófica y a su filosofía de la historia, que típicamente se han expresado también en el plano del análisis, lo que como también se sabe, ha sido punto de partida para exageraciones de seguidores y epígonos "más marxistas que Marx": "yo, yo no soy marxista", dijo el pensador de Tréveris.

Los denominados clásicos de diferentes períodos en la tradición occidental y en otras tradiciones se caracterizan por su énfasis multifactorial en el análisis de situaciones, aunque algunos de ellos se inclinan más por un factor o un cierto tipo de factores, como el económico, el cultural o aún el religioso como está ocurriendo ahora.

La UNESCO, y antes el Instituto Internacional de Cooperación Intelectual que fue su antecedente directo, se han inclinado por visiones de complejidad más que de simplificación y han realizado un esfuerzo que debe ser mejorado y superado para expandir no sólo el conocimiento sino la conciencia humana a cerca de la necesidad de humanizar a toda la persona y a todas las personas, a lo largo de toda la vida, en todo el planeta, sin excepción, hasta que sea una /vigencia social/ dominante, base de sociedades democráticas perfectibles."

*Las opiniones del autor no representan a la UNESCO ni la comprometen así como tampoco a sus asociados.

Manuel E. Bernales Alvarado (Perú)



Estudios de grado: Humanidades; Ciencia Política y Administración Pública; así como Sociología; en la Facultad de Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Católica del Perú en Lima (1960-1968). Postgrado: Ciencia Política y Administración Pública en la Escuela Latinoamericana de Ciencia Política y Administración Pública de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO, en Santiago de Chile (1969-1970). Planeamiento estratégico de la seguridad y la defensa en el Centro de Altos Estudios Nacionales del Perú (1979), ex CAEM, Lima, Perú.. Planificación de la economía nacional y ramal en el Ministerio de Planificación de Nicaragua y la Universidad de Berlín (Managua 1981). Funcionario de la Carrera Pública del Perú por concurso entre 1964 y 1980. Consultor en América Latina y el Caribe hispano parlante, de organismos del sistema de las Naciones Unidas, el BID y la OEA, redes de ONGs y empresas privadas entre 1980 y 1995. Especialista del Sector Ciencias Sociales y Humanas de la UNESCO en América Central (1996-1999) y en la Oficina Regional de Ciencia para América Latina y el Caribe (1999-). Autor de ensayos y editor de libros publicados en América Latina, Estados Unidos de América y Gran Bretaña.

Sus opiniones no representan ni comprometen a la UNESCO ni a sus contrapartes, siendo de su exclusiva responsabilidad.

Luis Carrizo (Uruguay)



Psicólogo, especializado en Psicología Social.
Magister en Desarrollo Regional y Local.
Coordinador Académico de la Cátedra de Condición Humana y Complejidad (Instituto Universitario CLAEH).
Investigador y Docente del Programa Desarrollo Local del Centro Latinoamericano de Economía Humana (CLAEH, Programa Desarrollo Local). Representante institucional ante la Red América Latina y el Caribe de Profesionales de la Ciudad, Programa MOST de UNESCO.
Consultor del Instituto de Estudios Avanzados para las Américas de la OEA.
Consultor del BID y UNESCO.
Consultor de la Oficina Nacional de Servicio Civil, Presidencia de la República (Uruguay).
Miembro de la Coordinación Internacional del ORUS (Observatorio Internacional de Reformas Universitarias).
Miembro de la Association pour la Pensée Complexe.
Ha sido Secretario Ejecutivo del Comité Nacional de Enlace del Programa MOST de UNESCO en Uruguay.
Ex Miembro de la Mesa Ejecutiva de la Coordinadora de Psicólogos del Uruguay.

Entre sus obras, se destacan “Tolerancia y Democracia Cotidiana” (UNESCO,1996); “Transdisciplinariedad y Complejidad en el Análisis Social” (UNESCO/MOST, 2004),

“Políticas urbanas de integración social. Estrategias de desarrollo local en la recuperación de áreas centrales” (CLAEH-IMM-URBAL, 2005), “Desarrollo Local y Gobernanza. Enfoques transdisciplinarios” (UNESCO-CLAEH-CAF, en prensa), y las contribuciones a las publicaciones colectivas “Aportes a la educación en valores” (1998) y “Université, quel avenir? Propositions pour penser une réforme” (Association pour la Pensée Complexe y Fundación Charles Léopold Mayer, 2003), así como el vídeo “Diálogos sobre Ética y Desarrollo” con Edgar Morin (2002).

Rigoberto Lanz (Venezuela)



Sociólogo, Universidad Central de Venezuela –UCV–, 1968. Magíster en Filosofía de la Ciencia, UCV, 1971. Doctor en Sociología, “Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales”, París, 1985. Post-Doctorado, Universidad de Montreal, 1990. Post-Doctorado, Colegio de México, 1992. Post-Doctorado, Universidad de Lille, 1999. Post-Doctorado, Universidad La Sorbonne, 2001. Profesor Titular desde 1985/Jubilado activo desde 1994.

Consultor de UNESCO.

Profesor de diferentes programas de FLACSO (Costa Rica, Ecuador, Chile).

Director (Fundador) del Centro de Investigaciones Post-Doctorales (CIPOST) desde 1989.

Director de la Revista Latinoamericana de Estudios Avanzados (RELEA)

Presidente del “Centro de Estudios Latinoamericanos Rómulo Gallegos”, CELARG, 2001-2002.

Coordinador del Programa de Investigación “Estudios Posmodernos” en el Centro de Investigaciones Post-Doctorales, CIPOST.

Vice-Presidente del OBSERVATORIO INTERNACIONAL DE REFORMAS UNIVERSITARIAS (ORUS.Int/Presidente: Edgar Morin)

Coordinador del OBSERVATORIO DE REFORMAS UNIVERSITARIAS / Capítulo Venezuela/ORUS.Ve

Condecoración “Orden José María Vargas” (UCV), 1994.

Profesor de la Cátedra Francisco de Miranda de la Universidad de la Sorbonne (París).

Condecoración “Orden Alejo Zuloaga” (UC) / 1995.

Últimas obras publicadas:

- § *¿Fin del Sujeto?* (Colectivo) Mérida. Edit. ULA. 1995.
- § *La deriva Posmoderna del Sujeto*, Caracas. Edit. CDCH/UCV, 1998.
- § *Temas Posmodernos*, Caracas, Edit. Trópykos, 1998.
- § *Enfoques sobre posmodernidad en América Latina*, Caracas, Edit. Sentido, 1998.

- § *Organizaciones transcomplejas*, (Colectivo) Caracas, Edit. FONACIT, 2002.
- § *Crisis y acción política*, (Colectivo) Valencia, Edit. UC, 2000.
- § *La Universidad se Reforma* (Colectivo), Caracas, Edit. ORUS.Ve/UNESCO, 2003.
- § *La universidad se Reforma II* (Colectivo), Caracas, Edit. ORUS.Ve/UNESCO, 2004.
- § *Posmodernidades: la obra de Michel Maffesoli revisitada* (Colectivo), Caracas, Edit. Monte Ávila/CIPOST, 2004.
- § *Política de estos tiempos* (Colectivo), Buenos Aires, Edit. FCE, 2004.
- § *La universidad se Reforma III* (Colectivo), Caracas, Edit. ORUS.Ve/UNESCO, 2005.
- § *Las palabras no son neutras*, Caracas, Edit. Monte Ávila, 2005.
- § *La Universidad se Reforma IV* (Colectivo), Caracas, Edit. UNESCO/ORUS.Ve, 2005.
- § *Flexibilidad y competencias en las universidades iberoamericanas* (Colectivo), Barcelona, Edit. Pomares, 2005.
- § *Gobernanza: laberinto de la democracia* (Colectivo), Caracas, Edit. Club de Roma, 2005.

Patricia Gascón Muro (México)



Socióloga por la Universidad Autónoma Metropolitana de México (UAM) y Doctora en Historia de las Civilizaciones por la École Des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS) de París, Francia. Es profesora investigadora del Departamento de Relaciones Sociales de la Unidad Xochimilco de la UAM desde 1986.

Ha participado en diversos eventos y dictado conferencias en seminarios, congresos y encuentros, tanto nacionales, como internacionales.

Actualmente es coordinadora del Seminario Inter-institucional de Estudios Metadisciplinarios y miembro del Comité Editorial de *Reencuentro*, revista de análisis de problemas universitarios de la UAM-X.

Entre sus últimas publicaciones se encuentran:

Gascón, Patricia (coordinadora) *La revolución genómica 2 orígenes y perspectivas*, México, UAM-X, 2005

Gascón, Patricia, "Globalización e identidad" en: *Cuestión étnica, culturas, construcción de identidades*, Sandoval Forero, Eduardo y Baeza, Manuel, coordinadores, México, UAIM, Ediciones El Caracol, ALAS, 2004

Gascón, Patricia (coordinadora) *La revolución genómica*, México, UAM-X, 2003

Marcelo Lobosco (Argentina)

Profesor y Licenciado en Filosofía, Universidad de Buenos Aires. Diploma d'Études Université Paris 8. Consultor de UNESCO y OEI (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura). Director Ejecutivo de la Olimpiada Argentina de Filosofía. Profesor Adjunto de la Universidad de Buenos Aires. Autor de *Subjetividad y constitución del otro* (Almagesto). Co-autor de *Tópicos de la razón práctica* (Eudeba), *La resignificación de la ética, la ciudadanía y los Derechos Humanos en el Siglo XXI* (Eudeba), *Filosofía, educación y sociedad global* (UNESCO-Ediciones del Signo), *Phronesis* (Vincens Vives).

PARADOJAS DE LA DEMOCRACIA Y FUERZA DE LOS IDEALES DEMOCRATICOS

Manuel E. Bernal Alvarado

Resumen: En una perspectiva politológica holística, de complejidad, o sistémica en un sentido genérico, el ensayo presenta un conjunto de proposiciones sobre la democracia, susceptible de valer para diversas democracias como variaciones del “modelo” abstracto y general, basándose en la teoría política normativa y en la teoría política empírica y evidenciando la vinculación con un ideal humano a escalas nacional e internacional, que postula la construcción de repúblicas democráticas con integración, para poder ser, tener y valer más en una mundialización desigual e inequitativa o de globalización fracturada.

“La democracia es un ideal histórico concreto”
Jacques Maritain

*En ocasión del centésimo octogésimo aniversario de la Batalla de Ayacucho, se reunieron en Perú, los presidentes de América Latina con el propósito de sentar las bases políticas para una comunidad sudamericana de naciones en democracia. Al respecto conviene recordar una reflexión de SIMÓN BOLÍVAR: Buen gobierno * es aquel que logra la mayor seguridad social posible, la mayor libertad posible y el mayor bienestar posible. ¿En el mundo de hoy es aceptable concebir el buen gobierno fuera de la democracia?*

En reconocimiento y homenaje al CLAEH y praxis, en su 44° aniversario, por su contribución al pensamiento humanista y la forja de ideales históricos concretos para América Latina y el Caribe desde Montevideo, Uruguay.

La primera vez que se conceptúa, habla de democracia y se instituye un régimen político democrático es en una sociedad esclavista: la Grecia del período clásico.

En el Siglo XX y lo que va del XXI, hay regímenes democráticos que mediante consultas populares, referéndum, han decidido que las mujeres no tienen derecho de voto: uno de los cantones de la República Suiza.

Estados Unidos de América, primera potencia mundial, y que junto con la Revolución Francesa constituyeron dos grandes fuerzas fundadoras de sistemas y regímenes democráticos y republicanos, nace con la esclavitud y sus restos persisten hasta la segunda mitad del siglo pasado y en la actualidad sus efectos son múltiples en términos de discriminación y de segregación y segmentación de los restos de poblaciones nativas originarias, no de todas, en las llamadas “reservas”, así como de una situación de subordinación e ilegalidad para millones de emigrantes e indocumentados que sin embargo son esenciales para que funcione la maquinaria económica estadounidense.

Estos mismos migrantes, hispano americanos en su primera mayoría, están realizando una de las transformaciones económicas más importantes de los últimos 30 años: las remesas que envían a sus familiares en sus países de origen, conseguidas con tanto sacrificio y dolor, han pasado a ser, en varios países, el primero o uno de los tres primeros rubros de ingresos netos, sin incremento de deuda, lo que no ocurre con los préstamos aún con los blandos, y tampoco sin mengua del ejercicio de soberanía, lo que sí ocurre con muchos préstamos importantes o inversiones extranjeras directas, como todo el mundo sabe.

Sólo una parte de ellos conservan la ciudadanía legal y pueden ejercer al menos ritualmente su derecho al voto cada cierto tiempo, en sus lugares de residencia; los menos, viajan a sus países de origen. Una mayoría no puede votar en la Unión norteamericana. Quienes sí votan han aumentado considerablemente y conforman un público-objetivo de interés para los partidos y grupos de poder y de presión.

La primera república hispanoamericana, presidencialista y con un liderazgo carismático dominante, nacida, ejercida y prácticamente enervada y minimizada en condiciones de guerra, la República de Haití, fue invadida por los ejércitos franceses del Emperador Napoleón HI, el mismo que mediante plebiscito fue instituido Emperador por el pueblo francés en el proceso de desarrollo de la Revolución Francesa, después del Consulado y las etapas del terror que se vivieron en la naciente república gala. Este mismo régimen aristocrático re-instituyó la esclavitud. Francia ha instituido seis Repúblicas de carácter presidencialista con variaciones entre ellas.

Gran parte del Siglo XX reconoció democracias de distinto tipo, que se negaban excluyentemente, en el marco de la organización de la comunidad internacional y la Guerra Fría: por un lado, las democracias occidentales con aliados no democráticos de África, Asia y América Latina y el Caribe, y por otro, la Unión Soviética y los regímenes satélites que pronto entraron en pugna con la República Popular China y sus aliados.

En América Latina hemos asociado la idea del régimen democrático con el régimen republicano. Pienso que este es probablemente uno de los pocos asuntos en los cuales las sociedades civiles y las políticas, incluyendo en las primeras grupos religiosos y empresariales, tienen un completo acuerdo.

Incluso los defensores de regímenes no democráticos, sean militares o civiles-militares del tipo Fujimori, no intentarían siquiera cambiar el régimen republicano.

Esta fusión de democracia con república no fue unánime al momento de constituir las repúblicas, al menos en el importante caso del Perú que en el albor de su independencia tuvo en el proyecto sanmartiniano, implementado por la misión Monteagudo a Europa, un propósito definidamente monárquico-constitucional, incluso con un Príncipe de una “Casa” europea; y no faltaron quienes quisieran restituir el Tawantinsuyo con un Rey-Inca en lo que hoy son las repúblicas de Ecuador, Perú, Bolivia y parte de Argentina.

Recordemos que en 1821 coinciden las independencias de México, el Perú y los actuales países de América Central -excepto Panamá que en ese entonces era parte de

Colombia y Belice que era parte de la Provincia de Honduras, Hibueras, bajo posesión británica, consolidada hasta la actualidad-, y el Perú.

El Virreinato del Perú era el más extenso de la administración colonial española, concentraba importantes fuerzas militares, tenía aliados monárquicos definidos y aliados indirectos en los monárquicos constitucionalistas, todo lo cual constituía una serie amenaza a la independencia de esos pueblos y territorios y de los vecinos. Tomando partes del este Virreynato, especialmente, el Alto Perú, luego República de Bolivia, se había creado, con las reformas de los Borbones, el Virreynato del Río de la Plata. La denominación de Alto Perú, siguió en uso hasta comienzo del siglo XX.

Después de la Batalla de Ayacucho, 9 de diciembre de 1824, se sella la independencia de América del Sur, llevando a cabo un acuerdo estratégico entre los líderes San Martín y Bolívar y la coalición de actores sociales bajo el liderazgo del Libertador Gran Colombiano.

Bolívar, a diferencia de San Martín, tenía una concepción de “presidencialismo”, en el Perú se le dio *carácter vitalicio* en una de las primeras Constituciones del Perú y alimentó un conflicto entre nacionalistas y pseudo nacionalistas por un lado y bolivarianos por otro; tal Constitución fue breve.

Simón Bolívar, pues, republicano a ultranza, era partidario de una organización estatal y un régimen de gobierno marcadamente presidencialista. Otros líderes militares y civiles de las nacientes repúblicas también lo fueron y ello nutrió extremos que llegaron a la autocracia y tiranías. La cita que a continuación se presenta, ilustra la medida en que el propio Libertador Bolívar justificaba sus medidas y decisiones de orden, que restringían obviamente libertades, en un contexto de guerra y de luchas políticas muy intensas escribió a un agente inglés de apellido Campbell, quien retransmitió el mensaje al Foreign Office:

“Creo que sin mucha exageración éste puede ser llamado el hemisferio de la anarquía (...) No dudo que semejante cúmulo de desórdenes contribuya a abrir los ojos de los ilusos y dé ocasión de ver claro a nuestros amigos de Europa, convenciéndolos al mismo tiempo de que mi conducta y principios son demasiado moderados para gobernar este país.”

(Bolívar. Prólogo de Manuel Trujillo. Biblioteca Ayacucho. Venezuela. 1983)¹

Trescientos y más años de régimen colonial y previamente, en las grandes civilizaciones precolombinas, en el período del desarrollo autónomo de las sociedades en el continente americano, la base cultural, de ideas, creencias, comportamientos y actitudes en las formaciones sociales y políticas y de los estados precolombinos, era típicamente autoritaria, teocrática, centralista y burocrática.

¹ Cfr.: “La ilusión del buen gobierno”. Manuel E. Bernal Alvarado y Víctor Flores García, Compiladores. UNESCO, 2004.

De manera que la base cultural-histórica de nuestras sociedades abona a favor de regímenes autoritarios, centralistas, personalistas o de pequeños grupos con gran poder, vale decir, que los procesos culturales que también están en la base de la construcción de democracias y de repúblicas, no son favorables a la concepción contemporánea de democracia basada en la igualdad de todos los seres humanos, en razón de su idéntica dignidad y de comunes derechos humanos que dimanen de su condición, ya sea que se conciba dicho ser como fruto de una evolución natural o que admita una intervención divina en virtud de la fe en tal creencia.

No ha de extrañarnos, entonces, que importantes estados democráticos sean monarquías, en varias de las cuales una parte de la clase dominante, tiene privilegios estamentales que nada tienen que ver con la cultura de la democracia: Gran Bretaña o Reino Unido, España, Suecia, Dinamarca, Holanda, Noruega, Japón, cuyo régimen descansaba en la legalidad y legitimidad del Emperador por derecho divino y en representación de la divinidad en virtud de la Constitución del período Meiji, hasta la institución de las normas constitucionales laicas de posguerra, 1945, bajo el liderazgo del Gral. Douglas MacArthur!!!, responsable de las victoriosas fuerzas de ocupación que redujeron el período de guerra merced al lanzamiento de dos bombas nucleares en Hiroshima y Nagasaki!!!

Parte de este proceso de victoria y de constitución de nuevos regímenes es la creación de las Naciones Unidas sobre la base de una bi-polaridad, de regímenes coloniales y de las ruinas de la Sociedad de las Naciones; por otra parte y por vez primera en la historia de la humanidad, hallamos la piedra angular de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Conferencia de San Francisco en 1948).

En esta conferencia jugó un importante papel la esposa del Presidente de los Estados Unidos señora Eleanor Roosevelt, *prefigurando uno de los grandes cambios demográficos, económicos, tecnológicos, culturales, políticos, éticos, morales y comunicacionales de la vida contemporánea: la emancipación de la mujer y su creciente participación y liderazgo en distintas sociedades en todo el planeta.*²

En el marco de lo expresado, es que debe ubicarse lo siguiente:

“La democracia ha sido el sistema político por excelencia de la era moderna. Después del derrumbe del bloque socialista ha quedado, casi por completo, como la forma principal de organización del Estado y la sociedad. No obstante, desaparecidas las contradicciones externas con el sistema comunista, ha debido enfrentar sus propias contradicciones internas, entre la política y la economía, el estado y el mercado, a la vez que se produce un creciente movimiento de participación ciudadana que reclama para sí, parte de las funciones públicas y sociales, ejercidas, principalmente, a través del sistema de representación política.

² Ver: UNESCO: “Future scan”, 1995.

(...) La acumulación de poder en ciertos estados, que a su vez son expresiones del capitalismo corporativo transnacional, la concentración de intereses económicos, financieros y políticos y la irrupción envolvente del neo-liberalismo, la globalización y la idolatría del mercado, *han puesto en crisis los paradigmas de la Democracia Moderna, vigentes desde el Siglo XVIII hasta nuestros días.* (cursiva MEBA)

(...) La verdad es que las cuatro grandes Revoluciones Europeas forman un tejido indisoluble y constituyen lo que me atrevería a llamar una “Unidad Histórica”. La Revolución Religiosa (la Reforma Protestante), la Revolución Industrial, la Revolución Filosófica, y la aparición de la ciencia experimental (el racionalismo y el empirismo) y la Revolución Política (la Ilustración, y las Revoluciones Europeas), forman un tejido dialéctico, en el que entre las ideas y los hechos hay una interacción en la que cada uno de ellos, pensamiento y acción, es a la vez causa y efecto del otro. Así se forma la Era Moderna, al sedimentarse una situación de relativa armonía y coherencia entre idea y realidad, teoría y práctica.

(...) En el momento actual esta coherencia se ha roto y en ese hecho esencial se representa el resquebrajamiento de todo ese sistema de valores y relaciones que nacen en el Siglo XVIII y que se conoce con el nombre de Modernidad”³

Cerrando las reflexiones anteriores:

1. Estos procesos fundacionales no se dieron en muchas partes del mundo actual ni tampoco en América Latina sino de manera muy parcial, como muy bien puede verse en las obras poco divulgadas:

“Historia General de América Latina”, y “América Latina en sus ideas”, editados por la UNESCO. Acceso electrónico:

<http://www.unesco.org/culture/latinamerica/>

<http://www1.universia.net/CatalogaXXI/C10036PPESIII/E42491/>

2. Sólo excepciones verdaderamente excepcionales plantearían en el mundo de hoy que la democracia no es un ideal histórico concreto que tiene múltiples expresiones basado en los Derechos Humanos íntegra e integralmente considerados y que es un derecho y un deber de todas las personas procurar su genuina y efectiva construcción así como su mejoramiento continuo.
3. En las condiciones actuales de la humanidad y de las llamadas mega tendencias hay sobradas razones para ver un panorama más oscuro que claro, aunque existen importantes visiones optimistas.

³ “Razón, derecho y poder. Reflexiones sobre la democracia y la política” Alejandro Serrano Caldera. Editorial Hispamer. Managua, Nicaragua, 2004. pp. 7-9.

Ver: Estudios Prospectivos de la UNESCO - www.unesco.org/shs/prospective y también relacionados al **Grupo de Río**, como los de *Oswaldo de Rivero, autor de “Los países inviables”*:

<http://www.fceperu.com.pe/resenas/ecoad/rivero.html>

<http://www.desco.org.pe/publicaciones/QH/QH/qh98or.htm>

En la ciencia política actual pueden distinguirse dos grandes orientaciones teóricas: la teoría política normativa y la teoría política empírica.

La primera se emparenta con la filosofía, la ética y el derecho, es decir, con ciencias humanas prescriptivas no solamente explicativas del ser, condición de existencia, naturaleza o características sustantivas de algo o de alguien. Por ello es que sus relaciones son muy estrechas y no hay fronteras claras. El objeto de estudio general de la teoría política normativa es también el objeto de estudio de la filosofía política, de la ética política y del derecho y de, especialmente, el derecho público.

La segunda se relaciona íntimamente con las ciencias sociales básicas como la historia, antropología, sociología y economía. Comparte con ellas el objeto de estudio, el ser humano-en-sociedad, y sus linderos tampoco son claros. Si imaginamos círculos para indicar cada una de ellas, podemos colocarlos de forma tal que se intersecten mutuamente, dejando un núcleo común, bastante considerable, y espacios propios relativamente menores.

No pocas veces el discurso sobre la democracia está asociado a la prospectiva, como en el caso del Proyecto DEMOS realizado por la UNESCO entre 1994 y 1999.

La “Prospectiva” (ver: www.unesco.org/shs/prospective) se vincula principalmente a los estudios que se denominan “proyectivo-evaluativos”, esencialmente probabilísticos y tendenciales, no predictivos en un sentido puntual de un acontecimiento o proceso particulares, a los que se refiere el término “predicción”, como por ejemplo cuando se habla de la predicción del tiempo.

Estos estudios de futuro, futuroológicos o estudios orientados sobre el futuro, escenarios, se relacionan inevitablemente con los valores y con las prescripciones y prenotandos del sujeto individual o colectivo de estudio, por lo que son inseparables de orientaciones filosóficas y éticas; salvo, quizás, cuando se realizan ejercicios metodológicos de escenarios, y aún así, es imposible realizarlos de manera aséptica, neutra o indiferente a valores o perspectivas normativas o visiones que se refieren de alguna manera a lo deseable.

Volviendo ahora al sentido “empírico” en las ciencias sociales, la UNESCO, en su primer lustro de vida, realizó y editó un conjunto de monografías sobre *“La enseñanza universitaria de las ciencias sociales”*, publicadas en español por la Unión Panamericana en Washington.

La primera de ellas se refería a la ciencia política e indicaba una “lista temática” de asuntos o capítulos que caracterizaban, y en gran parte aún caracterizan desde hace cincuenta años, al estado de esta ciencia social básica, al decir de Maurice Duverger. Si se tomase ese listado como punto de partida para una reflexión politológica sobre la

democracia, el resultado tendría que referirse esencialmente al fenómeno del *poder en la sociedad y al Estado*, en especial, en sus diversas manifestaciones o modalidades.

Si nuestro objeto de estudio, desde el ángulo de vista enunciado, es la democracia y no hay manera de separarla del estado, tendríamos entonces dos maneras de estudiarla, complementarias, tensas, contradictorias, no antagónicas, y no excluyentes:

§ la democracia desde una perspectiva de teoría política normativa;

§ la democracia desde una perspectiva de teoría política empírica.

A su vez, la primera puede verse en el sentido de la gran teoría y de la larga duración en ciencias sociales. La segunda, en el sentido de las generalizaciones empíricas, que pueden visualizarse en tres perspectivas graduales, imposibles de separarse de forma neta: la primera, que permite comprender una situación, la segunda de alcance medio, y la más amplia, que visa identificar regularidades, tendencias o leyes inherentes al objeto de estudio.

La democracia, ¿existe esa palabra en algunos idiomas de países importantes del primer mundo y del segundo, porque prácticamente ha desaparecido el llamado tercer mundo?, es inseparable de concepciones sobre la persona en sociedad.

¿Es posible afirmar que exista una sola acepción de democracia; aún si se la concibe fundamentada, orientada e informada por los Derechos Humanos, toda vez que aunque estos tienen un alto grado de aceptación no existe unanimidad mundial? ⁴

Las visiones y propuestas de acción de la UNESCO pueden consultarse en: <http://www.unesco.org/shs/democracy>

A la luz de los hechos sociales y los estudios existentes, no resulta razonable afirmar que hay una sola acepción de democracia, aunque existen contenidos claves que se han ido construyendo desde distintas situaciones, diferentes culturas, diversos estados, variados fines y objetivos por los cuales los grupos humanos se han asociado para cooperar o luchar, a los que nos vamos a referir más adelante.

En el sentido de la teoría política empírica la democracia es vista como una manera legal de organizar el poder legítimo en el marco del Estado, para la realización de fines, objetivos o resultados del conjunto social complejo que se organiza y por ende de estudiar las relaciones formales y reales entre gobernantes y gobernados, según distintas formas de Estado, así como de condiciones económicas y sociales inseparables de lo político.

Lo expresado explica que los términos “gobierno”, “gobernabilidad” y “gobernanza” están asociados íntimamente con democracia, estado y república.

Desde la Revolución de la Independencia de los Estados Unidos de América y la Revolución Francesa, que, como dije, fueron procesos fundacionales de democracia en lo que se considera el mundo moderno en Europa y en las Américas, la idea de está más

⁴ Más ampliamente ver: “*La resignificación de la ética, la ciudadanía y los derechos humanos*”. Marcelo Lobosco, compilador. EUDEBA. Buenos Aires.2004.

unida al concepto y alcance de república que a otra forma de estado, de democracia y de gobierno.

Sin embargo, es evidente que existen importantes democracias en estados monárquicos con gobierno centrado en la autoridad monárquica o en la autoridad de un presidente o jefe de gobierno emanada de un parlamento y de elecciones; por ejemplo en el Reino de España. ¿Puede, pues, concebirse la democracia al margen de una cosmovisión, de un ideal de vida, de persona, de mundo, y por tanto exenta de postulados ideológicos o de “impurezas”, ideológicas?

Defensor de la democracia económica y social en el Perú de los sesenta y además, de la democracia política desde los setenta, si me permiten la expresión, el conocido y apreciado maestro universitario, politólogo y periodista peruano Francisco Miró Quesada Rada escribe:

“La democracia es el tema central en el análisis de la sociedad contemporánea. Sin embargo, mucho se habla sobre este proceso en cuanto forma de vida y de gobierno, pero poco como ideología. Es decir, con relación a una concepción del mundo... La democracia se sustenta sobre tres principios básicos: libertad, igualdad y participación, de los cuales sistemáticamente se desprende una serie de consecuencias.

Los dos primeros principios nos dicen que los hombres son libres, en cuanto personas responsables de sus actos y, como tales, capaces de auto gobernarse; pero, también, son iguales porque entre ellos no puede haber diferencias de ninguna clase. El tercer principio, el de la participación, implica que debemos actuar conduciendo el destino de una sociedad.”⁵

Pero, de otro lado, también es evidente que existen repúblicas que nada tienen que ver con la democracia o en las cuales hay hechos inocultables antidemocráticos y resultados de análisis empíricos, cada vez más basados en una teoría política normativa, cuyo fundamento son los derechos humanos, que revelan que no existe democracia, o por lo menos, algunos de sus elementos que hoy se consideran inseparables; a saber:

- § bienestar económico y social generalizado, con un mínimo de inequidad,
- § libertades personales y colectivas, de elegir y ser elegidos, de criticar, de asociarse para competir en política, de expresar el pensamiento o de profesar alguna religión o valor cultural, y
- § procesos electorales para cambiar el gobierno periódicamente, y mecanismos de decisión colectiva mediante el ejercicio del voto, como por ejemplo el plebiscito, el referéndum, y la revocación.

“No puede existir democracia sin derechos humanos porque el pueblo, que es el árbitro supremo de las decisiones dentro de ese sistema político, sólo podrá ejercitar propiamente esta función si tiene libertad y seguridad que son, en definitiva, el resumen de la plena vigencia de los derechos humanos...

⁵ “La Democracia como Ideología”. En: *Defensa de la democracia contra la dictadura*. Miró Quesada Rada, Francisco. Editorial San Marcos. 1ª. Edición, 2001. Lima, Perú, pp. 69 y 70.

Los tres órganos tradicionales de poder, los regionales, locales, y los órganos especializados, conforman una constelación de atribuciones y controles que, dentro del complejo estado contemporáneo, constituyen la mejor forma de garantizar un adecuado uso del inmenso poder que tiene el aparato estatal dentro de la sociedad...

Cuando estos órganos son desnaturalizados, o cuando se crean condiciones para que sean susceptibles de recibir influencia política de los sectores de mayor poder, la democracia queda inhabilitada en la práctica: los controles no funcionan y la voluntad que prima lo hace arrasando con la forma y el fondo de la organización política...

Por ello, la exigencia de que la institucionalidad democrática sea respetada, no es un prurito formal: es el reclamo necesario para que el ejercicio del poder sea verdaderamente limitado y controlado”⁶

Distintos estudios, de organismos internacionales, de entidades no gubernamentales, de universidades y de especialistas, están indicando que aún cuando hoy la idea de democracia, republicana o no como indiqué supra, se halla muy generalizada en el mundo, las condiciones económicas, sociales y políticas para su realización han mejorado muy poco en algunos aspectos y en otros aspectos han empeorado, aspectos sin los cuales es inconcebible e inviable la democracia.

Cabe citar los informes del PNUD sobre la democracia en América Latina, los informes del Banco Mundial, el informe de la Comisión de Seguridad de Naciones Unidas “*Seguridad Humana, Ahora*” y libros como “*Los Estados Inviabiles*” (Oswaldo de Rivero), que están ilustrando el empeoramiento de la situación mundial.⁷

Es más, hay quienes van prefiriendo el concepto de república al de democracia ínsito en las filosofías que sustentaron e informaron las arquitecturas de los nuevos estados en América del Norte y en Francia en el siglo XVIII.

Claro está que en rigor hay que tomar en cuenta que en el mundo existe la República Popular China –sin duda un actor militar estratégico de creciente peso y función- con cambios económicos y sociales de gran envergadura y alcances, manteniendo sin embargo la dictadura de un partido, sus Fuerzas Armadas y sus órganos de dirección y gestión estatales sobre la sociedad.

¿Qué impide ver que existe la República Popular de Corea, Corea del Norte, y la República de Cuba, en las cuales no hay opciones para una oposición crítica ni elección de gobernantes supremos que no surjan de la cúpula, elite del poder o líder absoluto? Recordemos, de un lado, que ambos estados nación sufren agresión y una guerra no declarada por el tiempo de varias generaciones y de otro que en Corea se produjo, en los hechos, una sucesión designada, dinástica.

Permítanme ahora exponer un conjunto de proposiciones con el fin de perfilar una noción de democracia que siendo esencialmente republicana en lo político, rescate

⁶ Marcial Rubio Correa: “Presentación Ensayo para el libro de Francisco MiróQuesada Rada” Op Cit.

⁷ Ver también: <http://www.unesco.org/securipax/>

también la justicia social, la participación con el mínimo de intermediación o sin ésta en el ejercicio del poder; noción, que a la vez es aplicable a la comunidad internacional, porque no puede existir democracia en el ámbito nacional o regional si no hay estado de derecho o democracia a nivel internacional y en la comunidad organizada de estados nación; también son aplicables a espacios políticos regionales o de conglomerados urbanos que hoy en buena medida han cobrado o van adquiriendo más importancia que los estados a los cuales pertenecen.

Están tomadas de un trabajo que publiqué inicialmente en 1989 en ocasión de la Semana Científica de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras y luego en publicaciones de las Naciones Unidas y del Perú. Retomé en ese entonces una propuesta de Najdan Pasic, para clasificar regímenes políticos desde lo que él llamó una perspectiva marxista, (que para mí lo es en sentido muy amplio y general y no particular restringido a lo que fue su versión oficial-autoritaria), publicada en 1970 en la Revista de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, (no me refiero al Programa FLACSO-CHILE), cuando existían sus Escuelas de Sociología y de Ciencia Política y Administración Pública con sede en Santiago de Chile.

Ahora insisto: Las ciencias histórico-sociales contemporáneas, particularmente la Ciencia Política provee un conjunto abierto de recursos conceptuales y metodológicos para el estudio teórico-empírico de las relaciones entre sistemas globales y democracias a escala nacional.

Así, en plural, pues hay sobrada evidencia de que en el mundo actual y los años por venir previsible no habrá un sólo modelo o paradigma válido, efectivo de unos y otras, sino diversos modelos en cambio, interinfluencia, conflictos, consensos y desarrollos desiguales: ellos existirán en un universo cada vez más global, interdependiente.

Se puede consultar también la contribución de la UNESCO, mediante el Programa Gestión de las Transformaciones Sociales, MOST, por sus siglas en inglés: <http://www.unesco.org/securipax/objectifs.htm>

A mayor abundamiento, desde la segunda mitad de los años ochenta se ha popularizado la anglófona expresión "asuntos *intermésticos*" –combinación de internacionales y domésticos– lo que el MOST apunta como relaciones de lo local con lo global.

Este mundo mundializado, globalizado –mal llamado "sociedad de la información", "sociedad del conocimiento"–, de hecho no representa expresiones unívocas sino equívocas que ocultan abismales diferencias, capacidades, velocidades y posibilidades de existencia. Se trataría más bien de un mundo del 5% de los beneficiarios, de los incluidos.⁸

Se halla signado por la unipolaridad militar-estratégica y el policentrismo demográfico, económico, sociocultural y político, así como por una creciente brecha entre sociedades y estados desarrollados, unos ya "postindustriales y modernos", otros en vías de serlo.

Pero también está marcado por un conjunto de naciones en pleno subdesarrollo, sometidas a una hegemonía imperial, en no pocos casos exclusiva y excluyente.

⁸ Ver: <http://www.unesco.org/most/flyer.htm>

En el panorama y procesos citados, América Latina y el Caribe, entran a una etapa de marginalización relativa y pérdida de posición e influencia en el sistema mundial del poder y la coexistencia de distintos sistemas (o regímenes) de democracia, forjados al estilo de los modelos o paradigmas, que sucesivamente se erigieron en postulados, mitos y dogmas políticos, económicos y sociales, aplicando el sentido en que los ha distinguido y vinculado Augusto Salazar Bondy en "*Mitos, postulados y dogmas de la Reforma Universitaria*" (Lima, UNEC, 1961).

El estudio histórico, actual y prospectivo así como analítico y comparativo, revela que en la democracia hay un núcleo de nociones y proposiciones difícilmente recusables, tales como, en términos enunciativos se indica a continuación:

- § Las elecciones y los partidos u organizaciones políticas, no son, per se, sinónimo de democracia; aunque procesos que aseguren su existencia sometidos a la ley y las buenas prácticas de control social y publicidad, tanto como el voto universal, libre, directo y secreto, junto con libertad para la propaganda, agrupación, etc., constituyen condiciones deseables, perfectibles y necesarias, mas no suficientes, para que exista democracia.
- § Las desigualdades sociales profundas, empeoradas por la corrupción y la impunidad (ver: UNESCO, Revista Internacional de Ciencias Sociales - www.unesco.org/shs/issj) pueden hacer no viable el consenso y legitimidad obtenidos o mantenidos por elecciones periódicas, al introducir o desarrollar conflictos de intereses antagónicos, por la continuidad o activación de inestabilidad, no necesariamente polarización, sino fragmentación y su consecuencia, escasa o nula "gobernabilidad" o "gobernanza"
- § Los "mass media" transnacionalizantes, constituyen, sea en monopolios privados, extranjeros o nacional-estatales, poderosas herramientas que determinan resultados electorales: "gobernar es hacer creer". Por lo común reactivan o forjan "mitos-movilizadores" y de "encuadramiento colectivo"; son los "grandes electores".
- § El pluralismo de grupos, movimientos y partidos u organizaciones políticas tienen al presente mayor atractivo internacional que sistemas que consagran o mantienen una sola opción o un bipartidismo -excluyente de otros desarrollos.
- § La crisis económica endémica, deuda externa, desigualdades sociales y doctrinas o normas legales de "seguridad nacional" imperiales o semilocales no democráticas, no aseguran sino niegan o socavan las más elementales bases económicas, sociales, culturales y jurídico-políticas de estabilidad y democracia efectiva.
- § Las intervenciones políticas, económico-financieras y, sobre todo militares directas o indirectas, no "crean" ni "consolidan" democracias, aún las de carácter restringido: por su naturaleza y carácter consolidan o crean "democracias cosméticas" o bajo tutela; anulan o enervan el sujeto principal de cualesquier sistema de democracia: el pueblo y sus organizaciones sociales, económicas, culturales y políticas.

- § La hipertrofia del poder real y aún legal, de Fuerzas Armadas y Policiales, no pocas veces con instrumentos paramilitares han conformado regímenes o sistemas no democráticos.
- § El "narco-poder", descriptivamente llamado "narcotráfico", asociado o no a grupos de privilegio y de poder nacionales o transnacionales, y a renovados grupos de delincuencia internacional, representa un factor de desnacionalización y autoritarismo, así como negación de los Derechos Humanos y su posibilidad de vigencia.
- § Fuerzas o grupos insurgentes, con ideología dogmática, praxis terrorista asociados o no al *narcopoder*, constituyen grave amenaza a los intereses vitales de los sujetos principales de la democracia: el pueblo y sus organizaciones.
- § Sistemas electorales que no sean parte de sistemas de normas, garantías y derechos políticos de ejercicio del poder, tales como la revocación, la fiscalización, el control, la interpelación, la comunicación y la información abierta y oportuna, accesible a todos, sin barreras u obstáculos de diversa índole, poco pueden hacer por sí mismos para construir democracias.
- § La riqueza y el potencial latinoamericano y caribeño, tienden a destruirse por políticas intervencionistas y no a preservarse como parte de las identidades e intereses nacionales, regionales y continentales que puedan expresarse en regímenes diversos que coexistan y cooperen en mutuo respeto.

La participación del pueblo, organizaciones diversas e individuos, de distintas clases o sectores sociales junto con los partidos, constituye en el mundo actual y en América Latina en particular, el eje principal sin el cual aún con buenos o aceptables sistemas electorales no hay democracia o se enerva su construcción.

Hay en el continente americano diversos caminos nacionales o subregionales a la democracia; de entre éstos el estadounidense es el más atípico; por tanto, mal puede tomarse o postularse como único ejemplo a seguir; aunque en sus precursores y fundadores hay valiosos elementos teóricos y pragmáticos que es deseable conocer y considerar para otras realizaciones, a condición de que no haya "*calco ni copia*".

Paradigma político de democracia, abierto, adaptable, perfectible, sería, por tanto, uno que posibilite o asegure en forma prospectiva y no lineal así como plural, una influencia permanente, constante y determinante de las fuerzas sociales y políticas que representan los grupos sociales mayoritarios en:

- § La elección de los gobernantes (nación, región o gobierno local), en forma autónoma no apéndice a la de otras autoridades.
- § Las reglas de su comportamiento, representación y revocación, en su caso.
- § La determinación de los contenidos y requisitos fundamentales de las políticas públicas internas y externas que en última instancia son exclusivas, del Gobierno Central o muy poco compartidas con otras instancias de dirección y gestión de la cosa pública o de actores como partidos y movimientos sociales, aunque hay una tendencia a la participación de éstos (Política Exterior, Políticas de Seguridad y

de Defensa, Política de Gobierno Interior o Interior); inclusive se habla de “*diplomacia ciudadana*” y de “*diplomacia parlamentaria*”.⁹

§ La selección de los administradores públicos civiles, militares y policiales, acorde a normas constitucionales así como las que rigen su actuación y responsabilidad; y en la capacidad para fiscalizar, sancionar o remover, como se empezó a indicar, éstos y aquéllos; de tal manera que:

§ existan opciones institucionales, basadas en una regla objetiva de derecho, para que todo el proceso permita reducir las áreas de conflicto y disenso y acrecentar las de solidaridad y consenso.

Como sistema-concreto o régimen, supone contrapesos y balances entre los órganos: ejecutivo, judicial, legislativo y electoral del poder estatal y una autonomía relativa de ellos dentro de la Constitución y leyes principales.

Descansa en la hegemonía o primacía de los intereses de los grupos sociales mayoritarios, plural y no reduccionistamente expresados, en funcionamiento dialéctico y sin etnocentrismos, ni exclusiones ni privilegios sectoriales, grupales o estamentales

Junto a las tareas de construcción nacional, hay otros desafíos que están a la orden del día en nuestra región:

El *autocentramiento* de las economías y su *integración interna e internacional* gradual, a través de formas plurales de concertación, cooperación y desarrollo de emprendimientos y alianzas estratégicas, en el marco de una efectiva política para asegurar la competitividad con justicia y equidad de la nación, del estado nacional con integración internacional e inclusión social en lo interno, --no sólo la mera capacidad de ganar mercados de alguna de sus partes--, que ayuden a erradicar la miseria y la dependencia, so pena de marginarse del proceso mundial del poder o ser estados de dudosa viabilidad

La construcción, reconstrucción y aplicación de valores, principios y normas éticas en la vida cotidiana, “de paje a rey”, en todo lo ancho de la vida en sociedad y en sus dimensiones territorial ecológica, económica financiera, social cultural y política.

Ser de pesadillas, quimeras, pasiones, razones e ideales, el ser humano es también un ser de valores. Y en este nuevo siglo, un elemental sentido común nos dice que de valores abiertos a la Trascendencia. Cabe recordar que André Malroux, refiriéndose al siglo XXI, dijo que será religioso o no será.

Un mundo en el que el infierno no sean los otros porque éstos son la condición esencial sin la cual es imposible existir y lograr la “vida buena” y un buen gobierno a su servicio. Esto cae ya en la filosofía y sugiero acceder a: www.unesco.org/shs/philosophy

La economía mundo, la sociedad mundo, la política mundo, la cultura mundo, parafraseando a Immanuel Wallerstein, vive asediado por fundamentalismos

⁹ Ver, especialmente, “Los conceptos jurídicos y políticos de la seguridad y la defensa” de José Manuel Ugarte, editorial Plus Ultra S.A., Buenos Aires, diciembre 2003; así mismo Andrés Serbín y otros autores en la bibliografía de la página electrónica de la UNESCO que se encuentra al final de este ensayo.

destructores, inseparables de todas las grandes religiones monoteístas, cada una de las cuales se reclama la verdadera: en los Estados Unidos de América, en la India, en Paquistán, en Arabia Saudita, en Israel, en Palestina, en estados de la ex Unión Soviética, en los de la ex Yugoslavia...

Todas las aludidas en diferentes momentos, a veces en el mismo escenario, usaron la guerra contra otras y sus elites dirigentes entre si o contra los sectores dominados, aniquilaron o causaron grave daño a seres humanos y sus obras de civilización en nombre de la verdad y del bien.

Desde perspectivas latinoamericanas y caribeñas es indispensable caminar decididamente a la vez que forjar un pensamiento estratégico propio, no reflejo, partiendo de, o incorporando, el pensamiento bolivariano, martiano, morazánico, así como el de Valle, Artigas y otros próceres y fundadores de nuestras Repúblicas; sin dejar de valorar y asumir la contribución de latinoamericanos y caribeños a la educación, la ciencia, la novela, la poesía o el ensayo. o de personas que asumieron positivamente nuestra realidad y proyectos viniendo desde el exterior.¹⁰

La educación, así, a secas, para indicar todas sus formas, modalidades o niveles, tiene un papel insustituible en la realización de la vocación humana de la sociedad y de las personas.

Por esto reclamamos que sea universal, accesible a todas las personas a lo largo de toda su existencia y a la vez de la mejor calidad.

Por que si la educación, especialmente para las grandes mayorías no crece en excelencia probablemente sea más bien infecunda para el desarrollo y la seguridad humana en democracia y fértil en frustraciones, desencantos, sufrimiento o muerte.

Referencias sugeridas

- ¿”¿Para qué educar? Reflexiones sobre desarrollo, seguridad y democracia desde la Cultura de Paz, Editado por la Fundación Uruguay SOS Natural. Montevideo. 2000, y que se puede consultar en la pagina electrónica de mi responsabilidad profesional: <http://www.unesco.org.uy/shs/publicaciones.html>

¹⁰ Sobre lo dicho ver el importante libro de Francisco Delich, “Repensar América Latina” editorial Gedisa Buenos Aires, setiembre 2005; y los trabajos colectivos entre la UNESCO, FLACSO, CLACSO, CEPAL México y asociados, de cuya versión asumo la responsabilidad de su presentación, no de su autoría, aunque contribuí a la formulación de sus varias versiones: <http://www.flacso.org.ar/publicaciones/novedades/15L.htm>

En la misma página electrónica se encuentran:

- *“Cultura, democracia y desarrollo. Repensando la seguridad y la defensa ante el siglo XXI.* UNESCO-San José y Ministerio de Seguridad Pública de Honduras. Manuel Ernesto Bernales Alvarado, editor. 1996 Imprenta ALIN EDITORA. Tegucigalpa. (Contribución al Foro Mundial sobre Seguridad convocado por el Director General de la UNESCO y realizado ese año en París como parte del Programa de Cultura de Paz de la UNESCO)
- *“La ilusión del buen gobierno”.* Manuel Ernesto Bernales Alvarado y Víctor Flores García, Editores. UNESCO.MOST. Montevideo. Julio 2004; y,
- *“Gobernanza, desarrollo y democracia en el MERCOSUR. Hacia un proyecto propio en el siglo XXI”* Gerónimo de Sierra y Manuel Ernesto Bernales Alvarado, Compiladores. UNESCO. CLACSO. Montevideo. Agosto 2004

Mesa Redonda “Ética, Ciudadanía y Democracia”

Instituto Universitario CLAEH
Cátedra de Condición Humana y Complejidad
12 de Mayo 2005 - Montevideo

PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO Y CIUDADANÍA RETOS Y DESAFÍOS DE LA UNIVERSIDAD TRANSDISCIPLINARIA *

Luis Carrizo (Uruguay)–

*Tenemos que convencernos de esta obviedad:
una sociedad que venía y viene sufriendo alteraciones tan profundas
y a veces hasta bruscas y en la cual
las transformaciones tienden a activar cada vez más al pueblo,
necesita una reforma urgente y total en su proceso educativo.*

*Reforma que alcance su propia organización
y el propio trabajo educacional de las instituciones,
sobrepasando los límites estrictamente pedagógicos.
Necesita una educación para la decisión,
para la responsabilidad social y política.*

Paulo Freire, 1970

*Debemos entender hoy día que es necesaria
la integración de la ética en la ciencia,
en la economía, en la técnica,
y una cosa fundamental es ensanchar el concepto mismo de política.
Y esto también se puede y se debe enseñar en las Universidades.*

Edgar Morin, 2002

Presentación

El presente artículo continúa la reflexión que venimos realizando sobre la problemática de la transdisciplinariedad, aplicada al dominio de la producción del conocimiento y su relación con la democracia, el desarrollo y las políticas públicas sociales. En una anterior contribución¹, señalábamos la necesidad de nuevas miradas para entender y transformar de manera lúcida el rol de la Universidad en las sociedades contemporáneas. En este sentido, se habla de un nuevo “contrato social”, que debe

* Esta ponencia fue presentada en su primera versión en el Seminario Internacional “Diálogo sobre la Interdisciplina”, organizado por el ITESO, Guadalajara, México, Setiembre 2004.

– Luis Carrizo es Psicólogo y Magíster en Desarrollo Regional y Local. Investigador y docente del CLAEH (Centro Latinoamericano de Economía Humana). Coordinador Académico de la Cátedra de Condición Humana y Complejidad del Instituto Universitario CLAEH. Ha sido Secretario Ejecutivo del Programa de Gestión de las Transformaciones Sociales (MOST) de UNESCO en Uruguay. Es miembro de la Coordinación Internacional del ORUS (Observatorio de Reformas Universitarias). Coordinador Académico del Curso “¿Cómo enseñar Ética, Capital Social y Desarrollo en la Universidad?”, del Instituto de Estudios Avanzados de las Américas de la OEA en asociación con la Iniciativa Interamericana de Capital Social, Ética y Desarrollo del BID. Consultor del BID en temas de Responsabilidad Social, Ética y Desarrollo en las Universidades.
E-Mail: lcarrizo@claeht.org.uy

¹ Cfr. “Producción de conocimiento y Políticas Públicas. Desafíos de la Universidad para la Gobernanza Democrática.”, publicado en Revista *Reencuentro* N° 40, México, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, Agosto del 2004, pp.89-100.

convocar la responsabilidad social universitaria en un mundo de creciente complejidad. Los retos de la mundialización, la incorporación de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información, los avances tecnológicos sin precedentes, conforman un escenario donde la tarea del universitario está llamada a una transformación a la altura de los desafíos planteados. Por otro lado, en nuestra región, esta misma tarea se encuentra interpelada por una realidad latinoamericana de creciente injusticia social, pobreza y desigualdad de oportunidades, en un continente que cuenta con enormes recursos para la producción de alimentos y en el que, sin embargo, 44% de su población vive en condiciones de pobreza. Esta increíble situación, que Bernardo Kliksberg² no duda en calificar como *pobreza paradójica*, reclama otra forma de concebir y de utilizar la producción de conocimiento científico, así como repensar de manera urgente la formación de universitarios de cara a sus realidades sociales.

En este escenario, podemos retomar la recomendación de los autores de “*Université: quel avenir?*”: “los desafíos específicos que la Universidad debe relevar son, por un lado, su rol en la producción y difusión de saberes y, por otro, su lugar de ciudadanía, su rol social, cultural y político y las responsabilidades que este lugar genera.” (Pena Vega y Morin, 2003).

Ciudadanía es una palabra clave cuando hablamos de conocimiento. Y si la Universidad es una institución clave cuando hablamos de producción y difusión de conocimiento, también lo es cuando hablamos de formación ciudadana. Desde esta perspectiva, la misión de la Universidad debería ensancharse democráticamente y proyectarse políticamente, de manera asociada tanto a la revolución del conocimiento como a la creciente pauperización de nuestras sociedades.

Educación en América Latina: “Vino nuevo en odres viejos”

Actualmente se perciben movimientos propulsores de distintas reformas a nivel institucional en el ámbito universitario. Interrogantes tales como *¿Qué Universidad para el Siglo XXI?*, *Universidades: ¿qué hacer?*, *La Reforma Universitaria ¿con vistas a qué?*, *Universidad: ¿qué futuro?*, *Universidad: ¿por qué y cómo reformar?*³ son clara señal de un momento histórico particularmente fértil en el sentido indicado. Mucho se ha escrito y mucho se sigue escribiendo –sin necesariamente buscar ni generar consensos– en torno, entre otras cuestiones, a la autonomía universitaria, el gobierno institucional, las estructuras académicas y curriculares, el papel del conocimiento en la transformación del mundo actual... El desafío planteado es superar perspectivas que han demostrado insuficiencia a la hora de contribuir de manera decisiva a un orden más justo de la cosa pública y del universo de valores y producciones.

Pero este debate, particularmente en nuestra región, no es nuevo. Hace más de treinta años, Darcy Ribeiro –antropólogo y educador brasileño que en los inicios de la década de los '60 imaginara una nueva Universidad a ser instalada en Brasilia– expresaba su “descontento con la mediocridad del desempeño cultural y científico de la experiencia

² Coordinador General de la Iniciativa Interamericana de Capital Social, Ética y Desarrollo del Banco Interamericano de Desarrollo.

³ Se trata de títulos de diversas publicaciones (editadas en distintos países durante el año 2003) que el autor ha elegido para ejemplificar esta tendencia de interrogación.

universitaria latinoamericana y, más aún, con su irresponsabilidad frente a los problemas de los pueblos que las mantienen.” A partir de esta advertencia, el autor presentaba su proyecto por una universidad nueva, que “puede y debe no sólo contribuir al discurso sobre el hombre y la naturaleza, sino también crear los multiplicadores de la investigación que permitan el desarrollo de la ciencia, el autoconocimiento de la realidad nacional y la búsqueda de soluciones para sus problemas.” (Ribeiro, 1973:44).

Todavía antes, hace cuatro décadas, una pregunta prologaba la obra de Paulo Freire *La educación como práctica de la libertad*: “¿Qué significa educar, en medio de las agudas y dolorosas transformaciones que están viviendo nuestras sociedades latinoamericanas, en esta segunda mitad del siglo XX?” (Freire, 1972, prólogo de Julio Barreiro). A ello, Freire responde diciendo que “la educación verdadera es *praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo*.” (*op. cit.*, cursivas en el original).

La vigencia de estas inquietudes sorprende. ¡Casi medio siglo de interrogantes acerca de la educación, la universidad y la necesaria reforma de las estructuras de formación y producción de conocimiento! Mientras, el continente ha avanzado en su pobreza, en su fragmentación social, en la marginalización de amplios sectores y en la brecha en la distribución de su riqueza.

Por lo mismo y más cercanas en el tiempo, no deben extrañar las reflexiones que realizaba hace un año el entonces Ministro de Educación de Brasil, Cristovam Buarque: “En el siglo XXI, el siglo de la globalización, la universidad convive con la tragedia de una humanidad escindida en dos. De un lado, están los incluidos de los beneficios técnicos del mundo moderno y, del otro, los excluidos. La cortina de hierro fue derrumbada y el mundo pasó a ser dividido por una cortina de oro, erigida, en parte, gracias al saber universitario que beneficia apenas uno de los dos lados.”⁴

Tanto desde el punto de vista social, político, cultural y económico, como desde la perspectiva de la creciente complejidad del mundo real, la función del conocimiento es clave en términos de transformación y en términos de ciudadanía y responsabilidad social. En esta empresa ética urgente, el papel de la Universidad se torna, cada día, más estratégico y decisivo.

El complejo mundo real.

“Ningún otro siglo ha sembrado tanta vergüenza, amargura, confusión, interrogantes, esperanza y miedo en los corazones de la humanidad. Nunca el progreso de la ciencia ha levantado tantas promesas y tantas dudas.”

Charles Kleiber

Secretario de Estado para la Ciencia
Berna, Suiza, 2000.

Las perspectivas señaladas, así como los escenarios descriptos anteriormente de manera muy sintética, hablan de realidades complejas, contradictorias, dinámicas y desafiantes. Algunas permanencias se advierten en este casi medio siglo de cambios. Entre ellas, por ejemplo, el clamor por los cambios. Entre medio, aquí y allá, algunas corrientes de pensamiento han ido esbozando la figuración de nuevos paradigmas que mejor

⁴ Trabajo presentado en la Conferencia Mundial de Educación Superior + 5, París, 23-25 de Junio de 2003, y publicado en “A Universidade na Encruzilhada”, Ed. UNESCO, Brasília, 2003.

comprendan y transformen este estado de cosas. Esas corrientes de pensamiento recuperan, también, formulaciones éticas que han impregnado el espíritu de los viejos maestros de la revolución educativa y universitaria en América Latina.

Un pensador como Edgar Morin, que ha realizado trascendentes propuestas en este sentido, en oportunidad de un diálogo sobre la relación entre ética y desarrollo, ha enfatizado que “debemos también cambiar la estructura del sistema de la educación, porque el desarrollo trae una concepción de la especialización de cada persona, y cada persona especializada se encuentra en su rincón particular y olvida la responsabilidad de la solidaridad con el todo. Si nosotros cambiamos la estructura de la educación, no más ya en la especialización, sino que planteamos los problemas fundamentales y globales, entonces, generamos una nueva mentalidad. Debemos ayudar a la educación, pero no a esta educación que conduce finalmente a la imposibilidad de concebir los problemas más importantes.” (Carrizo, 2003)

Hoy ya no es posible mantener los mitos que ilusionaron el paisaje del Desarrollo en décadas pasadas, concibiendo tendencias lineales del progreso humano, o apostando con euforia a la capacidad de la revolución tecnológica para abonar el crecimiento económico y su equidad. La realidad ha resquebrajado las ideas simples y ha dado por tierra con postulados entusiastas que veían sólo parcialmente algunos datos. De esta forma, junto con la revolución del conocimiento y la tecnología, se ha venido instalando una segunda revolución asociada: la del *uso que se hace del conocimiento y la tecnología*. Y, hace ya tiempo insistiendo por nacer, hay una tercera revolución en este circuito: la del *conocimiento del conocimiento*. Quizás como nunca antes se impone un imperativo ético y estratégico en el campo del conocimiento: interrogarse acerca del qué hacer con lo que sabemos, acerca de las implicancias de lo que hacemos, acerca de qué hacemos para conocer. Estos tres órdenes de interrogación atraviesan los actuales debates en la filosofía de la ciencia, y a la vez que denuncian cegueras, también alientan oportunidades. Se trata de desafíos pendientes, que requieren debates y acciones urgentes. La Universidad, como institución productora de conocimientos y formadora de opinión y tendencias, tiene una responsabilidad social incuestionable. Quizás su tarea prioritaria hoy deba ser pensarse a sí misma, elucidando las condiciones en las que construye conocimiento, en las que forma profesionales, en las que concibe la condición humana para conocer y actuar. La posición estratégica propia de la Universidad en el seno de una sociedad la llama a responsabilidad, siempre. Pero hoy más que nunca este llamado es imperioso.

Por su parte, una creciente conciencia de la complejidad del mundo real aparece en distintos discursos y debates. Se trata de una señal alentadora para el futuro. En distintos foros se insiste en la necesidad de comprender de otra manera la interdependencia de los fenómenos, los factores de incertidumbre y los destinos previsibles e imprevisibles de la acción. La insuficiencia de los modos de conocer dominantes en la actualidad, desde esta perspectiva, se vuelve también una convicción creciente.

Así, desde distintos ámbitos, se postula la necesidad de una perspectiva más integrada que la tradicional en el tratamiento de realidades complejas. En este sentido, desde hace algunas décadas, algunos hitos importantes (v.g., la Conferencia de la OCDE en 1972 y otras posteriores) van mostrando –con creciente énfasis y sistematización– la necesidad de una aproximación interdisciplinaria al conocimiento de nuestras sociedades. Un punto que ha sido visitado casi sin excepción en estos encuentros es el de las

condiciones y marco del desarrollo de la capacidad para la interdisciplinariedad. En el Documento Base de Sunita Kapila que abrió el coloquio “Conocimiento sin barreras” (Unbroken Knowledge) del CIID/IDRC (Montevideo, 1995), se plantean algunas recomendaciones en este sentido. Según Kapila, “la capacidad para la interdisciplinariedad debe ser desarrollada en instituciones de aprendizaje e investigación, tanto en relación al conocimiento sobre la disciplinariedad como para la capacitación en interdisciplinariedad. Es necesario que la capacitación en estos dos puntos sea reconocida y recompensada en instituciones de aprendizaje, en el círculo de donantes y en el mercado. (...) Se deben crear instituciones que promuevan la interacción y los vínculos entre las diversas disciplinas. Es necesario promover servicios de capacitación e investigación que cultiven activamente la apreciación mutua y el reconocimiento de las distintas disciplinas.” (CIID/IDRC, 1996).

Desde un punto de vista histórico, por su parte, los discursos sobre transdisciplinariedad han evolucionado mucho en relativamente escasas décadas. De acuerdo a Julie T. Klein (2003), es posible diferenciar tres momentos en esta concepción:

- § *Primer momento* (1970): Diálogo entre distintos saberes y estructuras sistémicas del conocimiento (más asociado al campo de la interdisciplinariedad, ej. Piaget, Jantsch, Conferencia de la OCDE).
- § *Segundo momento* (1987): *entre, a través y más allá de las disciplinas* (investigaciones transdisciplinarias de tipo orientado/aplicado, donde se involucren actores de fuera de la academia) (Nicolescu, Congreso de Locarno).
- § *Tercer momento* (1990-2000): investigación orientada, más allá de lo disciplinario, práctica, participativa y procesual: campos donde el desarrollo social, técnico y económico interactúan con componentes de valores y cultura. (Häberli et al., Congreso de Zurich).

Tres cuestiones importantes emergen en esta evolución. En primer lugar, la creciente convicción de la necesidad de abordajes que –sin anular los desarrollos disciplinarios– trasciendan los campos de saber clásicos para poder dar cuenta de mejor manera de la complejidad de los fenómenos observados. En segundo lugar, la necesidad de ampliar la convocatoria de actores en la mesa de diálogo del conocimiento, ya no sólo contando con saberes sistematizados y científicamente rigurosos, sino con aquellos que son fruto de la tradición (saberes no disciplinarios) y de los intereses de partes. Al respecto de la participación, se verifica un desplazamiento del campo científico al campo social, incluyente e integral. En tercer lugar, la reflexión ética sobre los modos y destinos del conocimiento. Ya la ciencia no está exenta de responsabilidades éticas y normativas (el campo de los valores), como quizás podría presumirse en los orígenes de la Universidad: muy por el contrario, la enorme capacidad de producción y destrucción que potencialmente concentra la ciencia y la tecnología las hacen consecuentemente más necesitadas de parámetros éticos que orienten su acción. En este último sentido, como dice Edgar Morin, nos encontramos en un *Titanic*, con un impresionante desarrollo tecno-científico, pero sin un pilotaje que conduzca a destinos donde el desarrollo sea verdaderamente humano. Como nos dice el gran pensador francés, “el concepto que fue usual durante muchos años era la idea de que el desarrollo tecno-científico económico bastaba para remolcar, como una locomotora, los vagones de todo el tren del desarrollo humano, es decir: libertad, democracia, autonomía, moralidad.

Pero lo que se constata hoy día, es que estos tipos de desarrollo han traído muchas veces subdesarrollos mentales, psíquicos y morales.” (Morin, 2002)

Retos y desafíos para la Transdisciplinariedad

Desde nuestro punto de vista, la complejidad que venimos de describir (realidades dialógicas, multidimensionales, contradictorias) puede ser abordada desde una perspectiva transdisciplinaria como la que describe Klein para caracterizar la tercera generación considerada en su análisis evolutivo del concepto. Transdisciplinariedad y complejidad, desde esta visión, se encuentran íntimamente asociadas en una díada productiva. El “binomio complejidad-transdisciplinariedad”, como han llamado Caetano, Curado y Jacquinet a esta relación, refiere:

- § Por un lado, a las realidades investigadas, complejo de fenómenos irreductible a una sola dimensión y cuyos significados dependen fuertemente del contexto.
- § Por otro, al esfuerzo intelectual para comprenderlas, a través de la elaboración de modelos que tomen en cuenta el contexto así como las interretroacciones entre sus elementos constituyentes.⁵

En el desarrollo de esta relación diádica, una emergente visión universitaria –la Nueva Academia, como la llama Julie Klein– debe tomar su puesto para promover las necesarias transformaciones tanto en la formación de sus estudiantes, como en la producción de conocimiento y en la relación con la sociedad de la que forma parte.

1. Un primer y básico nivel de los desafíos a enfrentar refiere a repensar el *ethos* universitario, una cuestión “transversal” a la transversalidad que proponemos.

Podemos decir que una de las razones del cambio que proponemos es de orden ético. Ya lo hemos expresado en otras partes de este documento, pero es importante subrayarlo. El gran desafío hoy en el campo de la formación universitaria y en la producción y disseminación del conocimiento, refiere a ir más allá de una “neutralidad” científica que hoy es obsoleta y contraproducente. Es urgente reformular el *ethos* universitario, indagar acerca de su “*curriculum oculto*”, elucidar las condiciones de dependencia de fuerzas conservadoras o socialmente irresponsables, de manera de generar un proceso de auto-análisis institucional que conduzca fortalecer la responsabilidad social de la Universidad.

2. Un segundo nivel de los desafíos integra obstáculos a la instauración de un pensamiento universitario transdisciplinar, descriptos ya en el trabajo mencionado al inicio.

Estos obstáculos son frecuentes en el sistema disciplinario dominante, más allá de que existen importantes esfuerzos, en diferentes Universidades y Centros de Investigación,

⁵ Cfr. João Carlos Caetano, Enrique Curado, Marc Jacquinet: *On Transdisciplinarity in Organizations, Innovation and Law*, en “Transdisciplinarity: Joint Problem-Solving among Science, Technology and Society”, Workbook I:528. Haffmans Sachbuch Verlag, Zurich, 2000.

vinculado a reformas en el ámbito de la formación que alientan estas transformaciones. Los podemos caracterizar en el siguiente cuadro:

Obstáculos a la formación transdisciplinaria	
Epistemológicos	Paradigmas reduccionistas del conocimiento.
Culturales	Brechas entre cultura científica, cultura humanística y cultura popular.
Institucionales	Saber/Poder en Universidades, Colegios y Poderes Públicos.
Teórico-Metodológicos	Instrumentos de formación (currículas, evaluación, formación de formadores).
Organizacionales	Arquitectura, comunicación, concepciones editoriales.
Psicosociales	Crisis y transformación de identidades profesionales.
Económicos	Mercado de empleo y fuentes de financiamiento.

§ Obstáculos epistemológicos.

Refieren fundamentalmente a paradigmas reduccionistas del conocimiento.

La Universidad moderna ha sostenido su producción de conocimiento sobre la base de un sistema de hegemonía disciplinaria que, lejos de promover articulaciones y contextualizaciones, facilita la hipertrofia del desarrollo especializado, que es ciego a las repercusiones del conocimiento. Aquí surge la inquietante pregunta de Helga Nowotny: ¿qué implica lo que hacemos? ¿a quiénes implica lo que hacemos?

La construcción disciplinaria, en sí misma, no es responsable de esta situación. El riesgo resulta de la *hegemonía* disciplinaria del sistema de producción de conocimiento. En este sentido, vale detenernos en realizar algunas precisiones sobre conceptos frecuentemente permutados en sus significaciones.

¿Cuáles son las relaciones entre disciplinariedad, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad? Resulta útil, para responder a esta pregunta, tomar como referencia las tres operaciones lógicas que Edgar Morin nos presenta en la arquitectura del pensamiento complejo: *distinción, conjunción, implicación*.

Básicamente, ellas permiten *distinguir* sin reducir, *conjugar* sin confundir, en una tarea permanente de *implicación* entre distinguir y asociar. La operación lógica de *distinción* nos permite la Disciplinariedad, distinguiendo campos de saber, con sus estructuras teóricas y metodológicas propias y su objeto de estudio definido. La *conjunción*, por su parte, nos abre un campo de diálogo de la Interdisciplinariedad, que no niega ni reduce

ni mutila los campos disciplinarios involucrados, sino que los potencia asociándolos. Finalmente, a través de la *implicación* –operador lógico que relaciona los otros dos– comprendemos la *actitud* transdisciplinaria, situada en un metanivel sistémico sobre la relación disciplinariedad/interdisciplinariedad. Esta actitud permite una mirada que puede –desde el trabajo estrictamente disciplinario, desde el trabajo interdisciplinario y, también, desde el conocimiento extradisciplinario– comprender las riquezas del diálogo multinivel y horizontal.

Desde este punto de vista, podemos avanzar en las siguientes descripciones:

- *Transdisciplinariedad* como:
 - a) **actitud**: formación de un espíritu abierto a los enlaces y a lo desconocido;
 - b) **estrategia**: conjugación de distintos tipos de conocimientos (disciplinarios y extradisciplinarios), que permite -proponer- la articulación de actores diversos para la producción de un conocimiento pertinente.

Estas acepciones representan el núcleo de significado de la ecuación: "entre, a través y más allá de las disciplinas".

- *Interdisciplinariedad*, como traducción de estos abordajes epistémicos en un **proyecto concreto**, que siendo multidimensional, no se satisface con sólo la sumatoria de múltiples miradas disciplinarias fragmentadas ("multidisciplinariedad"), sino que es desarrollado por distintas disciplinas pertinentes, con metodologías específicas y rigurosas para su diseño, implementación y evaluación.

Esta categoría de obstáculo epistemológico también presenta otra condición, que es la incapacidad para pensarse a sí mismo, lo que desde Gregory Bateson se propone como "conocer el conocer".

Desde esta perspectiva, encontramos dos vertientes fundamentales de necesidades. Por un lado, la exigencia de *reformulaciones epistemológicas* que permitan la construcción de un pensamiento integrado, abierto a la diversidad y a la incertidumbre, con conciencia de sus propias cegueras y limitaciones. Por otro lado, la construcción de una *actitud* dispuesta a una mayor humildad en el tratamiento de los datos de la realidad y abierta a buscar los enlaces y las integraciones imprescindibles para la producción de un conocimiento no mutilado ni mutilante. En este sentido, es importante recordar la descripción que realiza la investigadora Julie Klein, cuando refiere algunos desarrollos "interdisciplinarios" que, en el transcurso del Siglo XX, se sostuvieron sobre visiones "instrumentales", "oportunistas" o "pragmáticas", sin considerar inquietudes epistemológicas, reflexivas y críticas.

§ Obstáculos culturales.

Refieren fundamentalmente a las grandes brechas entre cultura científica, cultura humanista y cultura del saber popular.

Lo que venimos de describir en el punto anterior se articula con este punto, desde una perspectiva de integración de los conocimientos. Si en el plano del conocimiento

académico sistematizado se reclama una transformación epistemológica que construya una nueva visión científica, en el mismo sentido se reclama la reunificación de dominios de saber que han estado tradicionalmente separados y vaciados de su recíproca potencialidad. Nos referimos a lo que Morin denuncia como la débil –si no inexistente– conexión entre “las tres culturas”: la cultura científica, la cultura humanística y la cultura de masas. Tres culturas que, cada cual con sus modelos y sus dinámicas – podríamos decir: *desde el rumor al algoritmo*–, tienen una riqueza enorme en su seno y que debería potenciarse a través de la fertilización cultural cruzada que aquí proponemos. Una vez más, como en el punto anterior, se hace necesario distinguir, se hace necesario asociar. También en este sentido, la Universidad debe abrirse a la posibilidad y riqueza de un diálogo entre sus propias e internas culturas, y la cultura de lo que tradicionalmente es entendido como “extra-muros” universitario, y que no deja de significar un muro a la comunicación.

Esto también conlleva un componente ético-democrático. En este sentido, es posible referir a las palabras de Paulo Freire: “...la necesidad que sentimos por una indispensable visión armónica entre la posición verdaderamente humanista, más y más necesaria al hombre de una sociedad en transición como la nuestra, y la visión tecnológica. Armonía que implica la superación del falso dilema humanismo-tecnología y en que, cuando se preparan técnicos para nuestro desarrollo, sin el cual moriremos, no se enfrenten, en su formación ingenua y acrítica, a otros problemas que no sean los de su especialidad.” (Freire, 1972:115).

§ Obstáculos institucionales.

Refieren fundamentalmente a la defensa de territorios de saber/poder en las Universidades, Colegios Profesionales, Sociedades Científicas y Poderes Públicos.

¿Es posible permanecer alejados de las luchas y conflictos que institucionalmente atraviesan el conocimiento y, por tanto, la formación? En este punto hay innumerables ejemplos de la función “policíaca” de organizaciones que detentan un cierto poder científico o político y ejercen la vigilancia sobre modos y estrategias de producción de conocimiento, inhibiendo aventuras instituyentes y creadoras. Pero esta es sólo una forma, dominante pero no la única, en que el poder del saber puede manifestarse. Este Seminario es una prueba de ello. La posibilidad de crear espacios para pensar de manera alternativa, sin pagar tributo a las condiciones dominantes del *establishment* científico, son prueba de los movimientos de cambio y transformación que emergen aquí y allá. Recordemos a Foucault: “Hay que admitir que el poder produce saber; que poder y saber se implican directamente el uno al otro; que no existe relación de poder sin constitución correlativa de un campo de saber, ni de saber que no suponga y no constituya al mismo tiempo unas relaciones de poder. (...) No es la actividad del sujeto de conocimiento lo que produciría un saber, útil o reactivo al poder, sino que poder-saber, los procesos y las luchas que lo atraviesan y que lo constituyen, son los que determinan las formas, así como también los dominios posibles del conocimiento”. (Foucault, 1976).

Una aleccionadora comunicación de Marie Langer, comprometida psicoanalista y luchadora social, nos remite directamente a este punto. En un Ciclo de Debates

organizado por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales y el Colegio Psicoanalítico Mexicano, Marie Langer refiere una comunicación sobre vicisitudes del movimiento psicoanalítico argentino. En su presentación relata que en los reglamentos de todas las sociedades psicoanalíticas “oficiales” (de la época) encontraba, con variaciones, el siguiente estatuto: *“Únicamente es psicoanalista, y tiene el derecho de llamarse así, quien pertenece a una sociedad psicoanalítica, miembro de la Asociación Psicoanalítica Internacional.”* A este respecto, Langer señala: *“Creo que es la única vez que una ciencia es definida a través de una pertenencia institucional. Esta norma es la base del prestigio científico y poder económico que manejará la institución.”* (Suárez et al., 1978:62).

¿Cuántas de estas anécdotas podremos entre todos nosotros intercambiar y que pueden dar cuenta, todavía hoy, de este estado de cosas?

§ **Obstáculos teórico-metodológicos.**

Refieren fundamentalmente a los instrumentos de la formación (programas, currículos, evaluación, formación de formadores, etc.).

Quizás sea en este punto en donde –junto con la reflexión epistemológica– se vienen realizando intentos más notorios para su progresiva transformación. Sin embargo, las reformas educativas –que en América Latina han sido dependientes de políticas neoliberales también en relación al ámbito de la educación– intentan un cambio muchas veces solamente administrativo y pocas veces asociado a una profunda revisión filosófica, ética y epistemológica de los fundamentos de la enseñanza. Por su parte, las Universidades –y la educación superior en general–, con estatutos autónomos en su mayoría, se encuentran con lentitud procesando reflexiones que no alcanzan a concretarse en efectivas reformas en el sentido aquí propuesto. En el mismo sentido se expresa Rigoberto Lanz al hablar, entre otros registros, de la trivialización del currículo y la administración. Refiriéndose al temor a las reformas, Lanz señala: *“Es probable que los males que aquejan a todo el sistema de educación superior constituya un insumo en el que la gente reconoce genéricamente una necesidad (igualmente genérica) de cambios, pero este nivel de reconocimiento parece insuficiente para impulsar procesos de envergadura, para soportar proyectos cualitativos de transformación, para construir una fuerza intelectual con aliento y trascendencia.”* (Lanz, 2003:266)

De esta forma, también en este sentido los responsables de programas, diseño y evaluación curricular, deben nadar entre varias aguas: la del análisis de las necesidades reales, la de las estructuras presupuestales universitarias, la de las demandas de la sociedad y el mercado de trabajo, y *last but not least*, la de la burocracia institucional conservadora en el ámbito de la toma de decisiones.

§ **Obstáculos organizacionales.**

Refieren fundamentalmente a las condiciones de enseñanza y diseminación del conocimiento (arquitectura edilicia, estructuras de comunicación y mediación entre campos de saber, concepciones editoriales para publicaciones científicas, etc.).

Este punto incluye en su ancho titular asuntos muy diversos, pero que también hacen en su conjunto, a la dificultad organizacional de instaurar perspectivas alternativas al clásico pensamiento disciplinar/departamental en el seno de las Universidades. Afortunadamente, en este sentido, algunas concepciones editoriales han hecho suya una mirada transversal, ya no sectorial o disciplinaria, en donde confluyen multiplicidad de miradas sobre un campo problemático, más preocupados por el campo en sí que por la convocatoria antes que nada disciplinaria. De esta forma, se pueden generar diálogos cruzados, fertilizaciones y sinergias que hablan de otra perspectiva sistémica-compleja en el tratamiento de asuntos de interés social. Temas tales como la planificación urbana, el tratamiento de las aguas, políticas sanitarios, discriminación, prevención de catástrofes, seguridad, desarrollo económico-social, son algunos de los temas en los que una nueva mirada se instala, bajo la exigencia de un tratamiento idóneo y urgente.

Las Universidades se abren poco a poco a considerar estos asuntos complejos y multidimensionales de manera transdisciplinaria. Sin embargo, aún resta proceder a cambios en plataformas organizacionales que permitan una instrumentación más eficiente de las nuevas metodologías que deben ser aplicadas para su desarrollo.

§ Obstáculos psicosociales.

Refieren fundamentalmente a la crisis y transformación de las identidades profesionales, con sus correlatos en los imaginarios individuales y colectivos.

Las transformaciones de nuestra época, de alta complejidad y que involucran, en un sistema de reciprocidades, componentes económicos, sociales, políticos, culturales, exigen correspondientes cambios en los modos de intervenir en el mundo real y en la formación para esta intervención. De allí se puede comprender el surgimiento creciente y sostenido de innumerables nuevas “disciplinas”, que intentan abordajes novedosos y pertinentes en su aplicación a nuevos campos de problemáticas. Estos nuevos campos se definen más por su estructura compleja que por la mirada disciplinaria. Desde aquí, entonces, podemos también comprender la necesidad de inventar fórmulas de enlace y sinergias múltiples entre los conocimientos, superando los clásicos compartimientos estancos del sistema de dominancia disciplinaria. Pero, también sabemos que estos nuevos modos, aún en construcción, interpelan y cuestionan las clásicas “identidades” profesionales o disciplinarias. El concepto de “identidad profesional” está hoy en crisis, no sólo en el nivel de los egresados, sino también de los estudiantes universitarios de pre-grado, que muchas veces pueden sufrir la contradicción de tener que mantenerse fieles a una cultura o identidad institucional fuertemente arraigada en departamentos disciplinarios, enfrentándose a anhelos personales y demandas de la realidad que se orientan en un sentido diverso.

Esta crisis de identidad también anuncia el riesgo del no-reconocimiento de cierta comunidad académica y de cierto mercado de empleo que muchas veces parece sentirse más atraído por un estatuto profesional conocido y legitimado por el pensamiento

dominante, que por una búsqueda de conocimientos nuevos e intervenciones profesionales desde otros paradigmas. Por cierto, y aprovechamos aquí para subrayarlo, este obstáculo a la formación transdisciplinaria paga tributo a condiciones institucionales, epistemológicas y teóricas de las que ya hemos hablado más arriba. Se conforma, así, un circuito que deberá –lo diremos en nuestras conclusiones– ser abordado desde distintas estrategias concurrentes y complementarias para avanzar en su superación.

§ Obstáculos *económicos*.

Refieren fundamentalmente, por un lado, a las posibilidades que ofrece un mercado de empleo crecientemente tecnocrático e hiperespecializado y, por otro, a las fuentes de financiamiento para la investigación y desarrollo de campos transdisciplinarios.

Lo decíamos en el punto anterior: el mercado de trabajo –apoyado en la concepción dominante del “especialista”– ofrece escasas oportunidades para que un egresado “transdisciplinar” pueda acceder a ámbitos de labor estimulantes, consistentes con su práctica y económicamente sustentables. Sin embargo, se advierte, fundamentalmente en el sector tecnológico y la industria de vanguardia, experiencias altamente estimulantes para un pensamiento y una práctica transversal en el campo del conocimiento. No es esta, vale subrayar, una práctica frecuente, y lo es mucho menos en América Latina, en donde la cristalización de modelos clásicos y muchas veces inoperantes o deficitarios, se mantiene resistente a cualquier intención de cambio.

En este último sentido, también vale rescatar las múltiples experiencias de reforma que en el ámbito universitario latinoamericano se vienen gestando y produciendo desde hace muchos años, aunque con múltiples dificultades que le restan potencialidad e influencia.

Por otro lado, en lo que refiere a las fuentes de financiamiento para la investigación, es notorio un cambio en los parámetros de referencia de los últimos años, incorporando perspectivas transdisciplinarias importantes, como la perspectiva de género y la interdisciplinariedad de los abordajes. Se trata de una tendencia sostenida y creciente, que nos convoca a cuestionarnos acerca de si la formación universitaria dominante se encuentra lista para ofrecer a sus estudiantes las condiciones de aptitud – epistemológicas, teóricas, metodológicas– para ingresar en el circuito de la investigación desde estos parámetros.

Sin embargo, en este aspecto del financiamiento, también es cierto que se trata de una tendencia reciente y que su corpus teórico está en proceso de “maduración”. Esto es particularmente así cuando hablamos de estrategias de evaluación de proyectos transdisciplinarios. Si bien hay un buen número de sistematizaciones al respecto de la evaluación transdisciplinaria⁶, este es un capítulo aún en proceso de desarrollo, y sobre el cual las Universidades latinoamericanas también deberían trabajar.

⁶ Nuestra colega Julie Klein ha hecho un magnífico esfuerzo en ese sentido (cfr., por ejemplo, Carrizo et al., 2003). También, entre muchos otros, Rico Defila y Antonietta Di Giulio han realizado sustantivos aportes en este sentido (cfr. Defila y Di Giulio, 2000:109).

W

Las categorías de obstáculos que acabamos rápidamente de reseñar, sin pretender ser exhaustivas, constituyen barreras importantes en el desarrollo de una nueva mentalidad en la producción y utilización del conocimiento. Cada una de ellas muestra una complejidad importante y se encuentra en buena medida cautiva de historias largas de cristalización y resistencia al cambio. Por otra parte, si bien esta clasificación intenta identificar núcleos problemáticos, es evidente que cada uno incide de manera recursiva sobre los demás, generando un circuito cuyo abordaje debe ser realizado con distintas y particulares estrategias en cada caso, y bajo una concepción coherente en el planteo general. Es necesario promover espacios de reflexión y de intercambio que ofrezcan oportunidades para contribuir a las transformaciones necesarias que deben implementarse por imperio histórico de una realidad latinoamericana que lo demanda con urgencia.

Así podremos, con justicia, recuperar un vínculo fortalecido entre producción de conocimiento y ciudadanía, formular un nuevo “contrato social” entre Universidad y Sociedad.

Ú

BIBLIOGRAFÍA REFERIDA

- Carrizo, Luis** (ed.) (2003). *Transdisciplinariedad y Complejidad en el Análisis Social*. UNESCO, París.
- CIID/IDRC** (1996). *Conocimiento sin barreras*. Nordan, Montevideo.
- Cross, Malcolm et al.** (2000). *Building Bridges. Towards effective means of linking scientific research and public policy: Migrants in European cities*. European Research Centre on Migration and Ethnic Relations.
- Defila, Rico y Di Giulio, Antonietta** (2000). *An assessment instrument for inter- and transdisciplinary research*, en Häberli et al. (edit.): "Transdisciplinarity: Joint Problem-Solving among Science, Technology and Society", Work-book 1. Haffmans Sachbuch Verlag, Zurich.
- Foucault, Michel** (1976). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Ed., México.
- Freire, Paulo** (1972). *La educación como práctica de la libertad*. Tierra Nueva, Montevideo.
- Klein, Julie T. et al.** (2001). *Transdisciplinarity: Joint problem solving among science, technology and society*. Birkhäuser Verlag, Basel.
- Klein, Julie T.** (2003): "Transdisciplinariedad: Discurso, Integración y Evaluación", en "Transdisciplinariedad y Complejidad en el Análisis Social", L. Carrizo et al. Documento de Debate MOST. París, UNESCO.
- Lanz, Rigoberto**, comp. (2003). *La Universidad se reforma*, Ed. UNESCO-ORUS-UCV, Caracas.
- Morin, Edgar** (2002). *Estamos en un Titanic*, Revista "Observatorio Social", N° 10, Agosto 2002, Buenos Aires.
- Nowotny, H., P. Scott y M. Gibbons** (2001). *Re-Thinking Science*. Cambridge, Polity Press.
- Pena-Vega, Alfredo y Morin, Edgar** (2003). *Université, quel avenir?* Ed. Charles Léopold Mayer, París.
- Ribeiro, Darcy** (1973). *La universidad nueva. Un proyecto*. Ciencia Nueva, Buenos Aires.
- Suárez, Armando et al.** (1978). *Razón, locura y sociedad*. Siglo XXI Ed., México.

PENSAR LA UNIVERSIDAD/ PENSAR EN LA UNIVERSIDAD

Rigoberto Lanz

¿Es posible “pensar sin paradigmas”? ¿Es posible “vivir sin paradigmas”?

Tal vez este tipo de interrogación pueda parecer un tanto retórica pues la respuesta automática debería ser “No”. No, si se entiende paradigma como lo quiere el amigo Edgar Morin: “Todo supuesto respecto de la vida misma”. Si paradigmas son los supuestos con los cuales pensamos, hablamos y nos comunicamos; si el lenguaje mismo ya es un supuesto, entonces, obviamente **no se puede ni vivir, ni pensar sin paradigmas**. Pero si paradigma no es solamente eso, como lo sugiere Edgar Morin, entonces la pregunta es menos retórica. Y si ya nos situamos en este comienzo del siglo XXI, unos de los rasgos más distintivos de la época que nos toca vivir es que, en efecto, ciertos paradigmas ya no sirven para pensar, ciertos paradigmas que nos acompañaron durante largas décadas, siglos incluso, ya no están en condiciones de pensar el mundo, ya no sirven para explicar el mundo, para guiar nuestras conductas en el mundo en que estamos. Entonces, yo diría un tanto eclécticamente que si bien es cierto que no podemos pensar sin supuestos, no podemos vivir sin supuestos (los supuestos nos acompañan siempre), hay muchos de ellos, convertidos en fuertes paradigmas de la civilización, que están hoy en decadencia, hechos añicos, en **crisis**. Y por allí comienza, justamente, esta reflexión.

Quisiera introducir entonces la pregunta de si es posible pensar sin paradigmas, interrogando la propia idea de la **crisis de paradigmas**, que es una de las expresiones más recurridas, probablemente, en el vocabulario académico hoy por hoy: “Crisis de paradigmas”. Vivimos una “crisis de paradigmas”. Pero, ¿qué quiere decir “crisis de paradigmas”? ¿A qué se refiere la metáfora misma de “crisis de paradigmas”?

Por lo menos me gustaría invitarles a pasear un poco por unos tres síntomas de la idea misma de **crisis**. Para comenzar, como ustedes bien saben, (porque seguramente han transitado previamente por estos territorios del mundo epistemológico, de la reflexión sobre el conocimiento), la idea de **crisis** está presente de forma abrumadora en todos los discursos. Hasta el punto de que es un concepto especialmente banalizado. Casi no dice nada, porque todo se nombra con la palabra “crisis”. Por lo tanto, caracterizar una época, un momento, un paradigma en clave de **crisis**, no transmite de inmediato nada al lector; por el enorme poder trivializador que tiene un uso abusivo de esta palabra “crisis”. Así, nos exponemos con la expresión “Crisis de Paradigmas” a no decir nada, o a decir muy poco, puesto que la representación que le sigue a esta expresión está cargada de imágenes de todo tipo. Entonces habría que resemantizar un poco la idea de **crisis** y ponerla a decir algo. Y justamente de eso se trata. Me gustaría marcar una idea central respecto a la idea de crisis, que nos permita manejarla mejor con la noción de

“crisis de paradigma”, y se trata en efecto, de una **crisis** con “C” mayúscula. Es una **crisis** que está nombrando el punto de inflexión de una lógica civilizatoria. Es una caracterización que quiere poner el centro de atención, no en éste o aquél aspecto de detalle, de tal o cual saber, disciplina o ambiente cognoscitivo, sino en el propio centro fundacional de una civilización. Nada más y nada menos.

Estamos diciendo que la Modernidad (con “M” mayúscula), es decir, una civilización, tiene tres o cuatro siglos instaurando y realizando un modo de ser, de pensar, de producir y de reproducir la vida, el hombre, la humanidad. Esa Modernidad ha entrado en **crisis**. ¡Ah! Si lo que está en crisis es una civilización, su lógica fundante, sus conceptos pivotes fundamentales, entonces no estamos hablando para nada de una “crisis de crecimiento”, de un accidente, de una aceleración repentina, de una coyuntura inconveniente, de una anomia reparable; estamos hablando de una convulsión en la médula fundacional de la civilización que gobierna el globo terráqueo desde el siglo XVI en adelante, sobremanera a partir del siglo XVIII. Es la Modernidad toda la que ha entrado en crisis. Es decir, es una civilización, es una lógica, es un modo de entender al mundo, es una manera de organizar la vida en ese mundo, etc. Sólo sobre este punto obviamente habría que hacer un largo Seminario.

Habría que tomar nota de las enormes posibilidades de una investigación detallada sobre estos problemas. Ese no es el caso, por ahora. Para los fines de este texto ya basta con afirmar que la crisis de la que hablamos es una situación límite, insisto, que está colocando el propio modo de entender el mundo contemporáneo en un desideratum y cuestiona, entonces, los propios fundamentos que dieron pie a toda una civilización que se desarrolla sobre manera a partir del siglo XVIII, el XIX, el XX. **Crisis** que dejará exhausta a esta manera de entender el mundo (a este “meta-relato” como gustaba decir a J.F. Lyotard). Por tanto, si ésa es la **crisis** de la que hablamos, entonces **crisis de paradigmas** no es un concepto trivial, no es una idea que socorre de manera accidental las anomias de una cultura. Es un concepto esencial para entender justamente “por dónde van los tiros”, por dónde va, precisamente, la investigación de hoy para reinventar el mundo, para poder colocarnos en condiciones de entender la fenoménica de este mundo que nos agobia por su complejidad, por su magnitud.

En segundo lugar, (respecto a las tres grandes señales de la idea de **crisis**) yo creo que entró en crisis **todo**. Digamos que no hay ningún escenario, esfera, componente de la vida material o espiritual, que no haya entrado en **crisis**. Pero me gustaría marcar justamente la idea de **crisis de fundamentos** y, en especial, una cadena de conceptos fundacionales de esta Modernidad, que tienen que ver con la idea de **razón**, encadenada con la idea de **ciencia**, encadenada con la idea de **progreso**, encadenada con la idea de **Sujeto**, encadenada con la idea de **Historia**, encadenada también con la idea de **educación** y con la **ética**.

Quisiera sostener claramente que el concepto de “educación” fundado por la Modernidad –el único concepto de educación que vale la pena discutir– está en bancarrota. La educación es una hija privilegiada de la **razón** Moderna. La educación es hija de la **ciencia**, la educación es hija del concepto de **progreso**. La educación es hija

del **sujeto** histórico. Sin estos conceptos matrices la idea de educación no tiene sentido. Educación es el modo como la Modernidad entendió la forma de reproducir una cierta idea de la **razón** occidental, de la razón Moderna; de la razón del progreso, de la historia centrada, del **progreso** que viene, de la técnica convertida, digamos, en materialización de la ciencia. En fin, toda una constelación conceptual y categorial, sin la cual la idea de educación se desvanece.

La vieja imagen de paradigmas enfrentados (el marxismo enfrentaba al positivismo, el estructuralismo enfrentaba al funcionalismo) ya no se sostiene. Estos son micro-enfrentamientos, guerras secundarias, en comparación a la idea de que el gran paradigma de la ciencia occidental es el que ha entrado en **crisis**, el que ha colapsado, el que ha hecho aguas. Y esa **crisis** tiene que ver, insisto, no con una disfunción, no con una anomalía de una categoría que no funciona, no con un cortocircuito entre conceptos o con una falla de una teoría respecto a otra. Lo que está en **crisis** es la propia lógica fundacional del paradigma que nos permitía pensar. Lo que está en juego, entonces es, como dice Edgar Morin en varios de sus libros, todo **un modo de pensar**. Lo que nombra la figura de **crisis de paradigmas** es el agotamiento de **una manera de pensar**, crisis de una lógica de pensamiento; crisis de una racionalidad fundante de la propia manera de entender el mundo, de comprenderlo, de explicarlo. Por tanto, ese modelo de explicación que habita de forma privilegiada en el espacio escolar también mostrará sus límites en este ámbito particular. La escuela es el ambiente simbólico por excelencia para ilustrar una cultura, el lugar privilegiado donde se pone en evidencia el modo como se piensa el mundo. Ese entendimiento del mundo, esa circulación de saberes, esos conocimientos que pueblan las redes semióticas, que circulan en los entramados intersubjetivos, que habitan el espacio de la escuela y de la universidad, son expresión crucial de la racionalidad misma de la civilización Moderna. Estamos diciendo que la herencia de estos tres siglos de ese espacio llamado universidad, del espacio escolar en su conjunto, ha entrado en **crisis**.

Y en tercer lugar, la señal con la que quiero concluir esta idea de **crisis** es –en la imagen original de este concepto– como **posibilidad**. La crisis es también una oportunidad en la acepción que está en antiguas tradiciones; la crisis es siempre una oportunidad; no es un concepto forzosamente negativo; para nada es una idea luctuosa, que nos haga resignar y encoger. Es un concepto siempre cargado de una doble significación. Que algo entre en **crisis**... ¡bienvenido! Que algo esté en **crisis** es porque cosas buenas pueden pasar. Yo quisiera pensar, entonces, que la **crisis** a la que me refiero y la **crisis de paradigmas**, en particular, es una buena noticia, es algo de lo cual hay que contentarse, es una señal positiva de que algo va a ocurrir.

Yo quisiera suministrar algunas pistas de lo que está ocurriendo ya, de lo que ha ocurrido, de hecho, y de lo que puede ocurrir con la **crisis de paradigmas**, con la crisis general que vive esta civilización y con el advenimiento de otro mundo, ese otro mundo que nosotros, los posmodernos, llamamos una era neobarroca.

Así pues, las reflexiones que se arriesgan, las que crean una pista importante para no tenerle miedo a la crisis (porque la crisis hace emerger elementos nuevos, hace irrumpir

factores desconocidos) son las que apuestan por la búsqueda sin seguridades, las que desafían el “canon”; esa es la gracia de la crisis como posibilidad. Vivir en un período de extrema estabilidad, sin crisis, es pensar el mundo de otra manera, con otros recursos, por tanto, la **emergencia** y la **irrupción** no serían el ingrediente para nuestros pensamientos.

Otro dato interesante de este mundo que nos toca vivir es, justamente, la impronta de la incertidumbre, del caos y de lo relativo. Se trata de pensar en la **incertidumbre**, no como un dato circunstancial, no por ahora, sino como una condición sustancial del nuevo modo de vivir esta realidad, este mundo. No se trata de constatar episódicamente que por los momentos hay un clima de incertidumbre y no hay más remedio que abandonar las certezas y transitoriamente acoplarnos a la inestabilidad y la turbulencia. Sospecho que este modo trivial de plantear el problema está condenado desde el inicio. La **incertidumbre** es una condición constitutiva de la nueva realidad que nos toca vivir. El mundo posmoderno, que no es un mundo transitorio ni un estado del tiempo pasajero, tiene como condición esencial de la forma de ser, de la vida misma, la **incertidumbre** como una de sus componentes. Por tanto, las mentes demasiado lógicas, las mentes muy ecuacionadas, las mentes causa-efecto, las mentes lineales, las mentes simples, la pasan muy mal en un mundo caracterizado esencialmente por la lógica de la **incertidumbre**. Pensar en situación de **incertidumbre**, actuar en contexto de incertidumbre, es, justamente, poder poner el pensamiento en capacidad de vibrar, de no sucumbir, de no conformarse con lo obvio, efectivamente, cuando no hay ecuación posible, cuando no hay linealidad posible, cuando no hay causa ni efecto. Los posmodernos afirman de una forma muy brutal que nada es causa de ningún efecto. Se acabó aquella lógica, un poco mentirosa, un poco elemental, de que siempre hay una causa y un efecto. Hay en verdad una errática multicausalidad, en situaciones tan ambivalentes que hacen que la física de partículas, por ejemplo, sea una semblanza muy curiosa de poética, discurso pulsional y aproximativo (como dicen los propios físicos, hoy por hoy).

Sin embargo, esa es parte de las perversiones con las cuales convivimos y no nos conmovemos frente a ellas. Nos toca vivir un mundo que se abre, que se ablanda, que se debilita. Al pensamiento posmoderno también se le llama “pensamiento débil”. Pero he aquí una paradoja interesante: la fortaleza más encumbrante del pensamiento posmoderno es justamente que es **débil**. Allí está su fortaleza. Pensamiento débil no es pensamiento aguado. No. La fortaleza del “pensamiento débil” está en su infinita capacidad de desplazamiento, de adaptación, de “esponja” de nomadismo y “vagabundeo” (como gusta decir al amigo Michel Maffesoli). ¿Por qué será? La metáfora es clara: la hiedra tiene chance de sobrevivir en condiciones de alta competencia por nutrientes y el roble no. Por su enorme capacidad rizomática de vivir en movimiento, en las superficies blandas.

Ese es uno de los rasgos característicos de la estructura de esta nueva sociedad en la cual nos toca vivir, a la que estamos convocados. Se trata de pensar con una “caja de herramientas” (Michel Foucault) que tenga la capacidad y la plasticidad de ser emergente, de ser irrupcional, de ser blanda, de ser esponjosa-porosa, para justamente

poder pensar la complejidad (más que la visibilidad sólida de las cosas que tenemos en frente).

Otro planteamiento que en la sutileza y en la pequeña ranura encuentra su propia verdad lo tenemos en **lo instantáneo** y **lo efímero** que es característico de este tiempo. Este es un tiempo **efímero**, es un tiempo de la ambigüedad, un tiempo de la transversalidad, constitutiva de lo real y no solamente de un estilo de pensar. Por tanto, no hay forma de capturarlo en clave de ciencia dura, no hay forma de entenderlo en clave de lógica fuerte, no hay forma de comprenderlo en clave de lógica lineal. El paradigma de la simplicidad no puede entender el mundo posmoderno... y estamos en un mundo posmoderno. Yo no estoy inventando el mundo en el que nos toca vivir. En fin, que muchos colegas todavía no se hayan enterado es algo patético, pero eso pasa muchísimo. La ignorancia no está en crisis. Uno puede pasarse la vida en su “mundo feliz” y no se entera que existe un universo conmovido por lo que estoy diciendo.

En particular en el mundo de la educación, la idea de la **crisis como posibilidad** comporta una fuerza especialmente incisiva. La idea Moderna de “educación” es parte de la crisis, como ya lo he planteado. ¿Qué es eso de “Ciencias de la Educación”? ¿Cómo “Ciencias de la Salud”? ¿Cómo “Ciencias del Ambiente” o “Ciencias jurídicas” o “Ciencias de la Comunicación”? He allí una aparente paradoja: son efectivamente **esas** ciencias las que están en **crisis**. Por tanto hemos recibido una herencia poco creíble, algo de suyo sospechoso. Unas tales “Ciencias de la Educación” no se sostienen a menos que con este rótulo sólo estemos identificando un gran campo de problemas. Una reunión de disciplinas no agrega mucho a los problemas epistemológicos de fondo. Una visión “multidisciplinaria” puede ser útil pragmáticamente (frente a concepciones estrechamente simplistas) pero eso no resuelve el problema. Que sean muchas ciencias, una reunión de ciencias, una fiesta de ciencias, eso tiene poco valor agregado a los efectos de encarar los asuntos de fondo. En tanto que **disciplina**, en tanto que **lógica disciplinaria**, en tanto que discursos de la simplicidad, esas ciencias, sin excepción, están en **crisis**. De la física a la antropología. Sin que quede una sola de ellas en el camino que diga “eso no es conmigo”. Les puedo mostrar fehacientemente, una por una, en qué consiste la crisis de esta larga cadena de ciencias. Eso está ampliamente documentado, de ello justamente me he ocupado en todos estos años. Desde luego, esto no es culpa de nadie. Que algunos colegas estén más enterados de estos asuntos, es algo que se entiende. El trabajo de investigación epistemológica requiere de mucha dedicación y no todos transitan de la misma manera por esos territorios.

Un grupo de colegas en el mundo hemos consagrado buena parte de nuestras vidas a rastrear esta **crisis**, en mirar por dentro en qué consiste su impacto en cada ámbito, en singular o en el conjunto de las ciencias. Por fortuna ahora también se han incorporado a esta tarea sus propios mentores: físicos, biólogos, matemáticos, ecólogos, sociólogos. No hay ningún campo que se exceptúe de esta tremenda conmoción de la crisis de las ciencias. Las ciencias humanas tienen su especificidad, desde luego. Pero ello no sirve para librarlas de los mismos padecimientos. ¿Y las ciencias de la educación? ¿Serán la excepción? ¿Esas “Ciencias de la Educación” tienen alguna variante respecto a la idea de **crisis**? No. Son ciencias que están tocadas en su propia naturaleza y las

encontraremos, entonces, convertidas en discurso educativo (en cuyo caso se observan las limitaciones en el espacio de las políticas públicas y en las prácticas escolares) e igualmente conmocionadas por la misma **crisis de paradigmas** de la que vengo de hablar. Y esa es una buena noticia. Si hemos planteado que la crisis es también posibilidades, entonces he aquí una estupenda oportunidad de pensar la crisis de la educación con algún chance de salir adelante.

Hay que tomarse la molestia de inventar su propio paradigma (aún cuando fuera como alegato metafórico del establecimiento de algunos supuestos básicos) Hay que tomar algún riesgo y disponerse inventar, a pensar con cierta audacia. Estamos en un momento en donde **inventar** puede ser la condición para salir de la crisis. **Inventar**, lo digo en el sentido fuerte de la palabra. Hay que arriesgarse a poner por delante nuestra propia capacidad heurística. (Si el tutor está de acuerdo o no, bueno, podemos negociarlo; pero, justamente, esa es la gran posibilidad que recibimos de unas “Ciencias de la Educación” en problemas: la vieja autoridad dogmática pierde todo pertinencia) Nadie podrá proclamar ahora que el paradigma tal o el paradigma cual es invocado y todo está arreglado. Por ello es una buena noticia que justamente las “Ciencia de la Educación” sean (como las “Ciencias de la salud”, como las “Ciencias de la comunicación”, como las “Ciencias del ambiente”, como las “Ciencias administrativas” y toda una cantidad de ciencias que configuran saberes) especialmente problemáticas hoy por hoy: desde el punto de vista epistemológico, desde el punto de vista de su fundamentación, desde el punto de vista metódico. Buena noticia, porque los investigadores tienen una enorme posibilidad, un reto para pensar esto desde el comienzo, con su propia creatividad, con su ingenio, con su talento, con su visión, con sus fantasmas.

Antes había unos señores encargados de dictaminar (en nombre de la ciencia y las buenas costumbres académicas) si eso era correcto o incorrecto. Pero hoy no estamos frente a un jurado que pueda prescribir si esto es verdad o falso, bueno o malo, bello o feo. ¿Desde dónde juzgar la validez respecto a éste o aquél paradigma? No hay tal paradigma para juzgar lo bien o mal hecho de éste o aquél autor, de un libro, de una Tesis, de una proposición. Así que esa es una enorme ventaja a la hora de valorar los efectos beneficios de la **crisis**. Claro, implica también más responsabilidad, nos obliga a pensar complejamente, nos reta a pensar con cabeza propia. De eso se trata.

Cuando se trabaja en el ámbito de las “Ciencias de la Educación” aparece con frecuencia la reflexión sobre un momento particular del concepto de formación: la idea misma de **Universidad**. Porque se estudia en una universidad, porque somos universitarios. Podrán hacerse todos los diagnósticos, confrontar todos los proyectos y también prefigurar la idea misma de **universidad deseable**. Me parece que es posible hoy retratar de forma utópica la universidad que queremos. (La que no queremos creo que está suficientemente retratada: el pensamiento de la simplicidad, la universidad que reproduce el pensamiento único, de forma burocrática, consagrada a lo dado; la universidad que sólo puede dedicarse a entregar títulos universitarios, porque ya no investiga más. La universidad que solamente reproduce las profesiones convencionales porque no es capaz de inventar otros desempeños). Hay una universidad que está condenada, y condenada a muerte, por cierto. “El fin de la universidad” no es una

metáfora puramente retórica. La universidad que se fundó en el siglo XVIII no tiene más posibilidades en el mundo posmoderno. El fin de la universidad no tiene por qué escandalizar. Ella puede, por supuesto, reproducirse, puede tener profesores jubilados honorables, puede fingir que funciona, puede pedir presupuesto; el gobierno puede atacarla o premiarla. Esos son menudencias de la política. Pero, el verdadero concepto de **universidad** está en otra parte. ¿Y en qué otra parte está?

Creo que lo que vale la pena enseñar es la capacidad de **apropiación**. La virtud más querida, más mimada, del hombre de hoy es su capacidad de capturar experiencias de todo género. Lo que deben estar enseñando, de verdad, es la inteligencia y capacidad para **apropiarse**: apropiación de la experiencia del otro, sobremanera. ¿En qué se diferencia la inteligencia de la torpeza? En que la inteligencia es capaz de apropiarse de la experiencia del otro. Los torpes no desarrollan experiencias de aprendizaje de esta complejidad y cometen siempre los mismos errores. Entonces, la idea de **formación debe estar asociada** a la experiencia cognitiva, ético-política, cultural, de nueva socialidad, de cooperación, de solidaridad con el otro. Creo que todo esto requiere de **aprendizajes**. Eso no viene en ningún código genético, no hay ningún cromosoma que comande la capacidad de apropiación. Eso hay que cultivarlo: cultivar la capacidad de apropiación de la experiencia (de nuestra experiencia, de la experiencia de la cognición, de la experiencia de la formación, de la experiencia de la creatividad, de la experiencia de la sensibilidad).

No podemos pretender que este texto marque la agenda de las próximas investigaciones. No tengo esa pretensión. Quisiera solamente compartir algunas de estas interrogaciones que, seguramente, forman parte no sólo de un saber universal que está hoy día puesto en todas las agendas internacionales de discusión, sino que son vitales para la universidad, para el país. Se trata de un aporte esencial para entender el mundo en el que estamos. Cómo podemos reconducir una cosa tan vital para el país como es su sistema educativo todo, su sistema de educación superior en particular.

Estas sociedades están permanentemente en peligro, ellas mismas como “comunidad de destino”. Por tanto, el esfuerzo en el campo de la educación no puede ser un dato aislado, solitario, completamente fragmentado, destinado a la fábrica de profesiones. Es un esfuerzo que tiene que estar mirando al país, sus posibilidades y sus desafíos. Sus enormes riesgos, que hoy están planteados muy dramáticamente, por cierto; pero también sus enormes posibilidades. Si hay un chance de país, si hay un chance como para tener una sociedad decente y digna, apta para vivir en ella (que no tengamos ganas de irnos a Miami, a París o a Tokio) ello demanda una enorme responsabilidad ético-política en primer lugar. Luego, nuestros aportes en el campo que sea tienen un valor enorme, mucho más hoy que en condiciones de estabilidad y de lógicas instaladas. Nuestro aporte, por muy modesto que sea y por muy solitario que se vea en su proporción, en nuestros laboratorios, estudios o bibliotecas, es un aporte esencial para expandir las posibilidades de la educación, la vida universitaria, pero también como sociedad viable. Si así fuera... les aseguro que me gustaría estar por allí compartiendo con todos la hazaña de haberla hecho posible.

Algunas reflexiones en torno al papel de la educación en la construcción de una nueva ciudadanía.¹

Patricia Gascón Muro.

Desde hace varios años hemos asistido al desarrollo de un proceso que se ha denominado globalización. Este proceso señala la fase contemporánea de la economía mundo que se inició en el siglo XVI mediante la vinculación de los, desde entonces, viejo y nuevo mundos, gracias al ir y venir de diversas formas de vida, ideas y mercancías que, a partir de esas fechas, cruzan sin cesar, de punta a punta, los grandes océanos. La globalización supone un espacio único e interrelacionado. Hace referencia al globo, a la Tierra en su conjunto, y a la multiplicación de las redes de producción, circulación e información que han traído consigo los desarrollos de la informática y la telemática. La interconexión del planeta a velocidades cada vez menores, y con técnicas que se innovan día tras día, ha llevado a algunos especialistas a hablar de la desterritorialización de las relaciones sociales y del desarrollo de un nuevo tipo de realidad: la realidad virtual que, entre otras cosas, trae aparejada la conformación de nuevas de comunidades: las comunidades virtuales.

La globalización implica la interacción de actividades dispersas: bienes, servicios y todo tipo de actividades y relaciones se interconectan, de tal suerte, que pareciera ser que el espacio ya no cumple hoy la función central que ha desempeñado históricamente como sustrato, escenario, incentivo y producto-productor de la acción humana.

La globalidad trae consigo también el desarrollo de la impresión de simultaneidad. Al permitir vincular, en tiempo real, acontecimientos que se desarrollan en los lugares más lejanos del planeta, reforzamos la sensación de la pérdida de importancia del espacio.

Pero, además de esto, la globalización permite que todos podamos seguir, a través de las pantallas, “en vivo y en directo” eventos que acontecen en otras latitudes y que pasan a ser noticia cotidiana, a formar parte de nuestras vidas, reforzando así la impresión de un mundo que se uniforma, que sigue las mismas noticias, que consume los mismos productos y que homogeniza, cada vez más, las referencias culturales, globalizándolas simultáneamente. Así un mismo producto puede tener componentes elaborados en diversas partes del mundo y, en cada una de nuestras ciudades podemos, por ejemplo, comer comida china y cenar una pizza mientras escuchamos música de la India y bebemos un ron del Caribe. Es este el nuevo mundo en el que, se supone que, finalmente, entramos todos. Imaginamos que hemos logrado conformar una síntesis que incorpora un poco de todas partes y que nos hace vivir con referencias y relaciones a lo largo y ancho de toda la Tierra en un tiempo real, es decir, inmediato.

La globalización sirve también para justificar todo lo bueno y malo del mundo. Se utiliza para explicar las causas –y la inevitabilidad– de las crisis económicas, políticas y

¹ Este trabajo fue presentado en Septiembre del 2003 en la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra de Santo Domingo, República Dominicana, dentro de las actividades del proyecto *Por una Nueva Ciudadanía*.

culturales. Nada se puede, se dice, contra esta fuerza avasalladora que lo domina todo y que determina, irremediabilmente, el sentido y la calidad de nuestras vidas y de nuestro futuro.

Sin embargo si observamos las cosas más de cerca el panorama cambia. En primer lugar la globalización no señala el fin de la importancia del territorio. Baste recordar que, más de las dos terceras partes del conjunto de las comunicaciones mundiales parten de los Estados Unidos; es decir, la globalización tiene un claro punto de anclaje y de partida.

Por otra parte esta nueva etapa de la economía mundo esta estructurada, no con base en la inclusión, sino a la exclusión, de la mayor parte de los habitantes de la Tierra. Los especialistas consideran que tan sólo el 20% de la población activa bastará para hacer funcionar la economía del planeta por lo que, a menos que organicemos nuestras sociedades de manera diferente, las oportunidades de empleo disminuirán cada día. Según el Informe sobre el Empleo en el Mundo 2001 de la Oficina Internacional del Trabajo (OIT) “un tercio de la población activa mundial –unos 3.000 millones de personas– están desempleadas, subempleadas o ganan menos de lo necesario para sacar de la pobreza a su familia” (OIT, 2002:17).

Pero la globalización también ha acrecentado las diferencias entre naciones y entre los ricos y pobres de todo el mundo. Según el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) los países industrializados, que representan el 15% de la población de la Tierra, concentran el 76% del consumo mundial. Mientras tanto casi tres quintas partes de los 4.400 millones de habitantes de los países en desarrollo no tiene acceso al saneamiento; un tercio carece de agua limpia; un 25% no tiene vivienda adecuada y un 20% no tiene acceso a servicios modernos de salud (PNUD, 1998:50-51). El propio PNUD afirma:

“La globalización está integrando no sólo los mercados comerciales, de inversión y financieros. Está integrando también los mercados de consumo. Esto tiene dos efectos, económicos y sociales (...). Desde el punto de vista social se están descomponiendo las barreras locales y nacionales en la fijación de normas y aspiraciones sociales al consumo. La investigación de mercados determina la existencia de “élites mundiales” y “clases medias mundiales” que siguen los mismos estilos de consumo, mostrando preferencias por “marcas mundiales”. Existen los “adolescentes mundiales” –unos 270 millones de 15 a 18 años de edad en 40 países– que habitan un “espacio mundial”, un mundo único de cultura pop, empapándose de los mismos videos y música y constituyendo un mercado enorme para las zapatillas, las camisetas y los pantalones de mezclilla fabricados por diseñadores. ¿Cuáles son las consecuencias? En primer lugar, se ha abierto una multitud de opciones de consumo para muchos consumidores, pero muchos quedan excluidos por falta de ingreso” (PNUD, 1998:6)

Y, en efecto, la globalización de las élites “que habitan un espacio mundial” excluye a las masas. Y, numéricamente hablando, podríamos concluir que asistimos a la globalización de la exclusión. El propio PNUD sostiene que, de los 4.400 millones de habitantes de los –eufemísticamente hablando– “países en desarrollo”, un 20% de los niños en edad de educación primaria no asisten a la escuela y alrededor del 20% de la población de estos países no tiene suficiente energía dietética y proteica y esto...”Esto pese a que los hogares pobres gastan por lo menos la mitad de su ingreso en alimentos” (PNUD, 1998:50). Las madres malnutridas transmiten sus deficiencias a sus hijos los que, cuando van a la escuela, están “menos alertas” y “más propensos a la enfermedad”.

Por ello no es extraño que más de 850 millones de habitantes de los países en desarrollo sean analfabetas y que:

“en la actualidad, con las comunicaciones y las redes mundiales en expansión constante, los pobres de los países en desarrollo estén aislados –económica, social y culturalmente– de la información y el progreso acelerados de las artes, las ciencias y la tecnología” (PNUD, 1998:51)

Es éste el mundo en el que nos ha tocado vivir. Desde esta realidad tenemos que empezar por preguntarnos: ¿es ésta la sociedad que deseamos? En caso de que la respuesta sea negativa habría que responder a otras interrogantes ¿cuál es el mundo que queremos construir y cómo podemos lograrlo? Mi respuesta a la primera de las preguntas es negativa; es decir, esta sociedad de enormes diferencias en la riqueza entre las naciones y entre los pobres y ricos de todas las naciones que hemos venido presentando, y que es la sociedad que estamos viviendo, no es la sociedad que deseo. Por ello centraré mi atención en las siguientes cuestiones e intentaré destacar el papel que, a mi juicio, puede desempeñar la educación en la construcción, si bien no del mejor de los mundos, sí de un mundo mejor.

En efecto, la educación construye el ser social. Los especialistas se han ocupado de estudiar y señalar, tanto sus funciones de reproducción social, como sus contribuciones al cambio social. Es, por ello, una actividad abierta que puede, potencialmente, ser utilizada para los más diversos fines. En todos los casos, sin embargo, trabaja sobre los individuos y pretende modelarlos y construirlos en función de un conjunto de objetivos socialmente determinados. El individuo se socializa, en gran medida, en y por la educación, la que, a su vez, sólo puede desarrollarse a partir del trabajo de, y sobre, los individuos. Así pues la educación implica siempre una concepción del individuo, de la sociedad y del futuro que deseamos, implícita o explícitamente. La educación trabaja en el presente para construir el porvenir, consciente o inconscientemente. (Gascón, 2003: 124). Es necesario entonces conocer la sociedad y el mundo en que vivimos para imaginar el futuro que deseamos y, a partir de esto, señalar el rumbo y las funciones que deseamos dar a la educación.

En un mundo globalizado la educación enfrenta nuevos retos. En primer lugar tenemos que ser capaces de comprender la globalización, no sólo para contextualizar nuestros problemas, sino, y sobre todo, porque cada día más, en un mundo interrelacionado, los problemas locales son también problemas globales. A la toma de conciencia de esta realidad han venido a ayudar, en gran medida, las crisis financieras internacionales que, iniciando en un punto del planeta, desequilibran los sistemas financieros de todas las naciones. Los imparable procesos migratorios hacia los países desarrollados en busca del trabajo que no se encuentra, o se encuentra mal pagado, en nuestros países “en desarrollo” o bien como refugio de guerras, xenofobias, hambrunas y problemas políticos que –¿iniciando en el Sur?– se encaminan hacia el Norte, para hacernos comprender que en este mundo las fronteras son cada día más débiles. El terrorismo también, y de manera desafortunada, nos recuerda que los problemas locales ya no lo son tanto y que pueden ser reivindicados, ante la atención del mundo entero, en cualquier parte del planeta. Entre otras cosas hemos, asimismo, tomado una mayor conciencia del mundo interrelacionado en que vivimos por razones medio ambientales: el cambio climático mundial y los daños que hemos ocasionado al ambiente han permitido que tomemos conciencia de que esta Tierra es nuestra Patria, que es la única que, hasta el momento, tenemos, y que debemos cuidarla y preservarla para poder vivir,

sustentablemente en ella, nosotros, y las generaciones que nos sucederán (Morin, 2001) Y, así las cosas, la economía, la delincuencia organizada, los problemas sociales, la ecología, las ideas, los miedos... todo, desde cierta perspectiva, se globaliza. Aunque, como ya señalamos antes, lo que más se globaliza en este proceso son las diferencias sociales y la falta de oportunidades para las excluidas mayorías de la Tierra. Como sabemos también, la otra cara de esta globalización la constituye, en consecuencia, el rechazo a la misma que se manifiesta en diversos movimientos sociales que, a lo largo y ancho del planeta se califican, bien como globalifóbicos, bien como globalicríticos, altermundistas, o como defensores de una globalización alternativa. El fortalecimiento de los regionalismos, etnicismos y la construcción de las llamadas identidades “refugio” han sido analizados y presentados por los estudiosos como la otra cara de la globalización.

Mientras los problemas de la más diversa índole se globalizan, el saber y la educación se parcializan cada vez más, haciendo imposible el planteamiento y la comprensión de los grandes problemas humanos y sociales: un saber parcial no alcanza a aprehender los problemas globales y complejos: es necesario entonces reformar nuestro pensamiento (Morin, 2001). Es imprescindible hoy, más que nunca, estar en condiciones de pensar el mundo y de comprender los procesos en curso para poder dar un nuevo sentido a esta globalización y construir un modelo de integración alternativo, para el que, el desarrollo de la ciencia y de la técnica, han establecido ya las condiciones.

Entender el presente para imaginar y construir el futuro. Es este el gran reto que tenemos en estos momentos. No basta ya la comprensión de lo que sucede en nuestras localidades, en nuestros países, en nuestras regiones: necesitamos conocer el mundo y hacer que el mundo nos conozca. ¿Cómo podremos hacerlo desde nuestras formaciones cada vez más especializadas y desde nuestros países “en desarrollo”? En esta sociedad en el que el ritmo de las innovaciones y los descubrimientos científicos y tecnológicos aumenta exponencialmente cada día, ¿cómo podremos lograr mantenernos actualizados, que tipo de información necesitamos?, ¿qué saberes serán necesarios y cuáles determinarán el destino de este nuevo mundo?

Responder a estas preguntas es una tarea difícil. Sin embargo es necesario hacerlo, individual y colectivamente, para imaginar el futuro que queremos y podremos construir, ayudados por la educación. Yo, por mi parte, intentaré compartir con ustedes algunas reflexiones que espero puedan servirnos a avanzar en el planteamiento y análisis de algunos de los problemas que, a mi juicio, parecen relevantes.

En primer lugar considero que, los que deseamos una globalización alternativa, tenemos que ser capaces de realizar contrapropuestas: es una obligación que acompaña a la crítica que pretende ayudar a construir. Coincido con Attali en que la edificación del futuro requiere del diseño de utopías, es decir, de la voluntad de moldear la imagen de la sociedad a partir de una concepción ética. También comparto con él la conclusión de que la eternidad, la libertad, la igualdad y la fraternidad, que él pluraliza, son las cuatro grandes categorías que tipifican los diversos proyectos de utopías (Attali, 1999). En un mundo globalizado la construcción del futuro no puede ser sino global, es decir, planetaria y las utopías que elaboremos deberán incluir a todos los habitantes del planeta. Es por ello que la búsqueda de un mínimo de valores que pueden constituir un cierto consenso internacional ha preocupado a muchos pensadores y a diversas instancias y organizaciones internacionales. Entramos aquí al terreno de los valores, los

que no sólo no son universales, sino que, siendo culturales, también se presentan con diferentes características y fuerza en los individuos que pertenecen a una misma cultura. Los valores nos mueven, nos estructuran, y si los amamos de determinada manera, nos llevan hasta a ofrendar la vida en su nombre. El problema de estas ideas-fuerza que se interiorizan es que, en un mundo cada vez más interrelacionado, tienden a unir y/o a confrontar a las diversas culturas e individuos, por lo que hacen la comunicación y la actividad conjunta posible o bien imposible. La globalización se ha enfrentado a este problema y, aunque algunos apuestan a que las maneras de producir y consumir globalizadas terminarán por globalizar también las culturas, otros consideramos que esto no será así. Ya Braudel hablaba de los fenómenos de larga duración haciendo referencia a los diversos tiempos de los cambios históricos: las mentes no cambian con la misma rapidez que los procesos económicos. Pero, además de esto, cinco siglos de resistencia cultural de los pueblos indígenas americanos nos hacen pensar que la globalización de las culturas no será, ni posible, ni deseable. La diversidad cultural es una de las más grandes riquezas de la humanidad que considero debemos preservar. Y, esto no con la intención de mantener el turismo ni el consumo de las élites y de las clases medias globalizadas, sino porque ahí se encuentra plasmada la historia de nuestra humanidad, de la relación del hombre con la naturaleza, del planteamiento y respuesta a los problemas fundamentales de la cultura, de la identidad... de nuestro ser. Perder esta riqueza sería mutilar nuestra propia humanidad. Sin embargo, preservando esta enorme diversidad cultural deberemos trabajar también para construir un mínimo de acuerdos universales que orienten el sentido que queremos imprimir a la globalización.

En su informe titulado *Nuestra diversidad creativa*, la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo de la ONU inicia la comunicación de sus resultados con un capítulo titulado “Una nueva ética global”, ahí presenta “un cierto número de consideraciones morales indispensables para una ética global” (Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo, 1997:51). Sugiere “que el núcleo de una nueva ética global esté constituido por las siguientes ideas fundamentales” (Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo, 1997:51): derechos y responsabilidades humanos; la democracia y los elementos de la sociedad civil; la protección de las minorías; el compromiso con la resolución pacífica de los conflictos y la negociación justa y, finalmente, por la equidad intra e intergeneracional. La propia comisión, al presentar la primera de éstas ideas reconoce que:

“Algunos rechazan la idea de los derechos humanos y ponen en tela de juicio su universalidad con base en su origen en la cultura occidental y su presunto individualismo” (Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo, 1997:52)

Pero, a pesar de ello, mantienen su propuesta ya que, como argumentan, una ética global tiene que basarse en principios globales “aunque alguna cultura particular se oponga a ellos” (Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo, 1997:51). Y es que, la enorme diversidad cultural de la humanidad hace difícil encontrar principios aceptados universalmente, es decir, por las diez mil sociedades distintas que viven en la Tierra (Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo, 1997:56)

Las razones que vuelven tan complicado el lograr establecer los principios de una ética global son, sin embargo mucho más complejas. En efecto, la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo considera que no puede ir más allá de estos principios e ideas ya que:

“Bajo la influencia de su patrimonio cultural y experiencia histórica, las sociedades poseen a menudo diferentes concepciones acerca de los valores adicionales que habría que afirmar y los proyectos específicos que se deberían proseguir” (Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo, 1997:60)

Y es este, justamente, el gran problema a resolver. Para analizar los obstáculos que dificultan el pasar de los principios a los proyectos pondremos un ejemplo.

Somos cada vez más conscientes de la unidad de nuestro destino planetario y de nuestra pertenencia a una misma especie: la globalización y los avances de la ciencia nos han ayudado a constatarlo; la solidaridad aparece entonces como el corolario inevitable de esta conciencia común. La solidaridad es generalmente aceptada como una necesidad para la construcción de un mundo mejor. También se defiende la idea de que la solidaridad debe acompañarse de la responsabilidad para lograr este objetivo. Intelectuales y políticos, tanto de países desarrollados como de países “en desarrollo” estamos de acuerdo en esto. Ahora bien, en el momento de pasar de la ética a la política, es decir, de los valores a los proyectos, de las ideas a las acciones, las coincidencias se desdibujan. Y esto no sólo porque nuestra pertenencia a diversas culturas significa, de manera distinta, el contenido del lenguaje. La razón fundamental de los desacuerdos se encuentra, una vez más, en los intereses económicos que dividen al mundo en países desarrollados y países “en desarrollo”. El caso de la deuda externa es un buen ejemplo. La deuda externa de América Latina es de alrededor de 760 mil millones de dólares. Giovanni Reyes, Director de Desarrollo y Cooperación Regional del Sistema Económico Latinoamericano (Sela) afirma que América Latina está pagando 76 000 millones de dólares anuales por los intereses de esta deuda. Y, a pesar de que los préstamos sólo aumentaron el 10%, la deuda externa de Latinoamérica y el Caribe se incrementó 74% entre 1990 y 2001. Es decir que, a pesar de que año con año pagamos casi un 10% del total del monto que debemos, nuestra deuda crece sin cesar. En estas condiciones, para el Sela, la deuda constituye un enorme obstáculo para combatir la pobreza en nuestra región. Y, a pesar de que existen ya algunas iniciativas y acuerdos internacionales para aliviar la carga de ciertos países altamente endeudados, estas medidas no han permitido resolver esta problemática. Reyes argumenta que este asunto no ocupa los diarios financieros estadounidenses “porque no es un problema para los acreedores, (sino todo lo contrario, agregamos nosotros) pero es factor lacerante para estas empobrecidas naciones” (*La Jornada*, 2 de Diciembre del 2002: 22). ¿Cómo construir la solidaridad internacional en torno a este drama que viven nuestras sociedades?, ¿qué significa matar la gallina de los huevos de oro para los países desarrollados?. Cuando hablamos de solidaridad y de responsabilidad en la globalización, e intentamos traducir estos valores en proyectos específicos, en medidas concretas, las diferencias que nos oponen no son meramente culturales o semánticas: existe un conflicto de intereses que se manifiesta y que opone las realidades, y por ende, las visiones del mundo, de los países “en desarrollo” y los países desarrollados.

Justicia, felicidad, desarrollo y equidad para la humanidad requieren de soluciones globales, solidarias y responsables. Sí, pero también de proyectos específicos, de políticas y medidas concretas que representen, asimismo, una reorganización de la economía mundial y del reparto de la riqueza. ¿Estos valores y su traducción política podrían ser aceptados como universales?. Propongo trabajar arduamente para ello y para construir un mundo donde la libertad, la igualdad y la fraternidad no sean conceptos individualistas y excluyentes, sino también, y sobre todo, sociales e incluyentes. Considero que es importante hacerlo ya que estos preceptos siguen siendo un buen

proyecto de utopía social que nos puede permitir avanzar en la construcción de un mundo mejor, más equitativo, solidario y responsable. Pero, para lograrlo, tanto las naciones como los individuos deberán concebir estos preceptos como complejos e interdependientes.

Por otra parte los individuos, las culturas y las naciones tienen que aplicar, en sus relaciones con otros individuos, culturas y naciones, los valores que asumen como propios y no manejar una ética dual, que sólo vale para uno, pero que no se aplica en las relaciones con los otros. Libertad, igualdad y fraternidad para, y entre, todos los hombres, culturas y naciones de la Tierra.

Hemos visto ya como a los duros problemas que enfrentamos para elaborar propuestas que vinculen y acepten las más diversas culturas del mundo debemos agregar el componente de que, el contenido y el sentido de estos valores, estará siempre permeado por nuestros intereses y por nuestras realidades; es decir, por nuestra pertenencia a los países desarrollados o bien “en desarrollo”; a los incluidos o a los excluidos de la globalización. Sin embargo la globalización ha abierto también nuevas oportunidades para lograr un mundo más equitativo e incluyente, al desarrollar la conciencia de la interdependencia y complejidad de todos los problemas. Al hacernos comprender que la realidad es compleja, tanto en el sentido de la multiplicidad de los elementos que la componen, como en el de la interdependencia e indisoluble unión de cada uno de ellos, la globalización trabaja a favor de una nueva conciencia; de una conciencia de la interdependencia, que podemos llegar a traducir en una ética de la solidaridad y de la responsabilidad.

Resulta imprescindible elaborar utopías globales para ayudarnos a edificar un futuro mejor. Debemos trabajar para construirlas y para sumar, cada día, a más gente para lograrlo. La globalización, y los problemas que trae consigo, conforman una cada vez mayor conciencia de nuestro destino común y trabaja, en este sentido, a nuestro favor.

¿Cuál puede ser el papel de la educación en este proyecto de futuro? Nosotros consideramos que, al formar el ser social, la educación desempeña un rol fundamental en la construcción de individuos y sociedades, del hoy y del mañana, y que sus posibilidades siempre están abiertas. Pero, para que la educación nos ayude a construir a los individuos y a las sociedades que queremos, requerimos preguntarnos, ¿qué tipo de hombre y de ciudadano necesitamos para sumarse a nuestro proyecto?.

Hemos intentado en estas páginas dibujar el futuro que queremos para señalar un rumbo a la educación del presente. Sin embargo estamos conscientes de que la nuestra es sólo una reflexión que pretende contribuir a una tarea colectiva. El futuro que queremos supone la elaboración de una utopía y es, y debe ser, una construcción colectiva. Tenemos que edificarlo juntos, lo que, en este nuevo mundo quiere también decir, globalmente, entre todos los habitantes de la Tierra.

Por otra parte, la educación formal implica, tanto un proceso de formación, como la transmisión de conocimientos. Nos hemos ocupado tan sólo de la primera de estas funciones. Sin embargo estamos conscientes de que ambos elementos son indisolubles y de que deberemos también ocuparnos de responder a la pregunta de ¿qué tipo de conocimientos debemos preservar y difundir, en función de las condiciones actuales, para construir la sociedad y el mundo que deseamos?. Esta interrogante implica también

un importante debate social y más ahora, cuando vivimos en la llamada sociedad del conocimiento. En esta ocasión, sólo podremos dejar subrayada la relevancia de atender este problema. Por lo que regresaremos al análisis del papel que deberá desempeñar la educación en la construcción del hombre y del ciudadano que necesitamos para construir el futuro que anhelamos.

Para que la educación nos ayude a edificar el futuro que queremos tenemos que responder a las preguntas: ¿qué tipo de educación requerimos para construir un mundo más equitativo, solidario y responsable?, ¿cómo podemos educar para resolver las contradicciones internas de la tríada: igualdad, libertad, fraternidad?

En nuestra opinión, la educación que necesitamos para este objetivo debe partir del reconocimiento de la complejidad del mundo, es decir, de la multiplicidad e interrelación de todos los elementos y, en consecuencia, deberá dotar a los individuos de las herramientas necesarias para comprenderla y para actuar en ella. La educación deberá proveer de los viáticos necesarios (valores, conocimientos y habilidades) para la vida en este mundo que nos tocó vivir, pero que podemos, y debemos, mejor construir. La educación debe entonces abrir los horizontes para, primero, reflexionar en torno al mundo y a sus problemas. Pero debe asimismo dotar a los individuos de los valores, conocimientos y habilidades que les permitan participar, con base en sus reflexiones, de manera solidaria y responsable, en la construcción del mundo que desean: es decir, debe convertir a los individuos en ciudadanos conscientes de sus derechos y deberes, pero también en ciudadanos constructores de la sociedad y de la humanidad que desean. Para lograrlo se requiere, además de una nueva conciencia, de una conciencia de la complejidad que hemos venido desarrollando bajo la perspectiva de la globalidad, de transmitir y trabajar sobre la formación de un conjunto de valores y actitudes que nos permitan contribuir a formar, desde la escuela, al ciudadano.

Nos ocuparemos a continuación de reflexionar en torno al tipo de valores que nos parece importante preservar y transmitir para formar ciudadanos capaces de edificar un nuevo proyecto de sociedad y humanidad.

En la búsqueda de las constantes morales y de los valores más generales que deben constituir el modelo de humanidad, el coraje, la lealtad, la inteligencia y el desinterés parecen ser los elementos que las diversas culturas califican como los más importantes (Savater, 1991: 74). Muchos estudiosos coinciden en ello. Nosotros retomamos las ideas de Savater, porque compartimos su tesis de que el valor, o coraje, y la generosidad constituyen las dos virtudes básicas, sin las cuales no existe ninguna posibilidad de vida ética (Savater, 1991: 75-76). A ambas virtudes las siguen dos complejos de virtudes: la dignidad y la humanidad que se funden en la solidaridad “que es en lo social lo que la nobleza es en lo individual y la más alta realización del ideal ético a que puede aspirarse comunitariamente” (Savater, 1991: 78). Es decir que si deseamos construir un mundo mejor, una globalización incluyente y más equitativa, y para ello requerimos de la solidaridad, será necesario, en consecuencia, formar hombres y mujeres dign@s y humano@s que podrán convertirse en ciudadan@s solidari@s. Para ello requerimos, antes que nada, de individuos valerosos y generosos. La educación deberá trabajar para formar este tipo de humanidad.

Pero a estas consideraciones yo agregaré algunas más. La educación moral tiene límites: no puede nada ante la falta de instinto moral y puede poco ante los intereses que, hoy

por hoy, mueven al mundo. Es por ello que la sociedad global debe establecer normas y lineamientos de lo que se puede y se debe hacer: del buen obrar de los individuos, los grupos, las instituciones y las naciones. El proyecto de nación y de sociedad que elaboremos será una construcción social que deberá ser asumida también por las naciones y sus gobiernos, estatales y meta-estatales: no puede ser únicamente obra de la educación ni de la buena voluntad de los individuos, aunque ambas sean el punto de partida necesario. La formación de una nueva conciencia será tan sólo un primer paso, que deberá acompañarse de muchos más.

Como hemos visto, intereses, valores y culturas distintas conviven de manera cada vez más intensa al interior de los diferentes países y a lo largo y ancho de todo nuestro planeta. Estos elementos a veces hacen coincidir, y a veces oponen, por diversas razones, a individuos, grupos y naciones. El conflicto acompaña la convivencia de sujetos y sociedades plurales y diversos. Es por ello que la educación también debe ocuparse de formar a los individuos para ayudar a mejorar las relaciones sociales y hacer avanzar los proyectos colectivos: debe formar ciudadanos responsables, comprensivos y que valoren la paz.. Para lograrlo necesitamos hombres y mujeres que dialoguen; que busquen construir acuerdos aprendiendo a ceder y a negociar; que aprendan a manejar los conflictos y que desarrollen la voluntad de sumar, de sumar siempre y en todos los ámbitos de su vida. Hombres y mujeres que incluyan, que construyan puentes, que utilicen la palabra y la razón como arma e instrumento: que amen, valoren y trabajen por la paz. Ciudadanos que mantengan el corazón abierto a los otros para buscar, por todos los medios posibles, la comprensión de la complejidad del mundo, de ellos mismos y de los otros. Ciudadanos que, al final, encontrarán y construirán su propia identidad abarcando, de manera concéntrica, a toda la humanidad, de la que, sabrán, forman parte, inevitable e indisolublemente.

[

Referencias bibliográficas:

- Attali, Jacques, 1999. *Fraternités. Une nouvelle utopie*, Fayard, Francia.
Gascón, Patricia, 2003. *La revolución genómica*, UAM-X, México.
Morin, Edgar, 2001. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, UNESCO, México.
Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo, 1997. *Nuestra diversidad creativa*, UNESCO, México.
PNUD, 1998. *Informe sobre desarrollo humano 1998*, Mundi-Prensa Libros, España.
Savater, Fernando, 1991. *Invitación a la ética*, Anagrama, España.

Cartografías del deseo alienado.
Pensar lo propio:
ética, ciudadanía y memoria, en el horizonte de la democracia globalizada.

Marcelo Lobosco

I. Introducción

En primer lugar quiero agradecer a las autoridades de UNESCO Montevideo, con quien venimos realizando –con la Asociación Olimpiada Argentina de Filosofía– esfuerzos compartidos en trabajos de proyección regional.

Asimismo quiero agradecer a las autoridades del CLAEH –Centro Latinoamericano de Economía Humana– por invitarme a participar de este importante simposio.

En el lenguaje cotidiano suele ser un lugar común hacer referencia a la ética, ciudadanía y democracia como sedimentadas en la memoria como la expresión de un pasado doliente de los latinoamericanos. Ahora bien, este hecho que pertenece a lo más caro de la memoria reciente, a lo cotidiano, a lo histórico, es posible de ser leído filosóficamente. Pues, como ha dicho algún filósofo, la filosofía es una época puesta en conceptos. Por otra parte, la historia, como disciplina universitaria a la cual nos referimos, es la historia cultural, es decir la historia de las representaciones.. Pues toda nación, todo pueblo, toda etnia, tiene una representación de su origen, de sus mitos, de sí mismo y de quiénes son los otros. La historia a la cual nos referimos es la Historia cultural o Historia de las representaciones, tal como la concibe el historiador francés Roger Chartier. Por otra parte, la memoria a la cual nos referimos es la memoria instalada en las diferentes capas etnohistóricas de un pueblo, de un ethos, que puede ser leída filosóficamente, y que se encuentra sedimentada en nuestro mundo de la vida.

Partimos del supuesto que en nuestra vida cotidiana, en el mundo de la vida en *lebenswelt*, hay estructuras antropológicas, éticas, ontológicas, políticas que no se encuentran tematizadas filosóficamente pero que pueden ser tematizadas por la filosofía. La filosofía no es igual al mundo de la vida, pero en la misma hay estructuras pre-rationales que pueden ser tematizadas filosóficamente.

Ahora bien, ¿por qué reflexionamos desde la Filosofía por la memoria? Porque generalmente en las prácticas lingüísticas se hace referencia a la memoria como pasado reciente. Generalmente se la representa socioculturalmente como algo opuesto a censura, prohibición, falta de reconocimiento de lo que sucedió.

En el presente trabajo dibujaremos un mapa conceptual en acorde deleuziano del deseo alienado en los núcleos ético-míticos portadores de cultura, al decir de Ricoeur, proponiendo la recuperación de lo propio en un proyecto de unidad simbólica o cultural.

II. Marco Histórico-social

En el presente histórico posmoderno para algunos, moderno para otros, sucedieron diferentes hechos o eventos.

Así, con la caída del muro de Berlín, el fin del socialismo, la crisis de Yugoslavia y los problemas macroeconómicos de las repúblicas latinoamericanas, se dio un fenómeno socio-cultural que nosotros denominamos dialéctica de la implosión-explosión.

La explosión del bloque soviético, la caída de la ideología socialista muestra la cara externa, fenoménica de los hechos. Pues lo que se dio como fenómeno paralelo de efectos diferentes, fue el fenómeno de la implosión.

La explosión significó la ruptura de una ideología cristalizada que homogeneizaba diversidades históricas, nacionales, socio-culturales diferentes. Pero al mismo tiempo se dio un fenómeno similar, pero de efectos diferentes: la implosión, es decir, la ruptura de las ideologías e imaginarios y la emergencia de los núcleos ético-míticos de cada Estado-Nación, tal como eran antes de 1945.

Esto último significó, entre otras cosas, la ruptura de Estados como Yugoslavia, la reaparición de los núcleos religiosos como constituyentes de cada Estado, tal como sucedió en los ex-“países satélites” de la Rusia actual.

Por otra parte, la redefinición de las economías latinoamericanas, que hizo que grandes contingentes de pobladores que habían nacido bajo la protección de un Estado pasaran a necesitar la capacitación en servicio a los efectos de redefinir su experiencia personal y laboral. En este último caso, fueron las decisiones de los Estados, unidas a la creciente globalización económica, las que favorecieron la dialéctica implosión-explosión.

Desde otro ángulo filosófico, Félix Guattari señala la importancia de los factores subjetivos en la historia social contemporánea. De una manera general, puede decirse que la historia contemporánea –según afirma este filósofo y psicoanalista– está siendo dominada cada vez más por un incremento de reivindicaciones de singularidad subjetiva: contiendas lingüísticas, reivindicaciones autonomistas, nacionales, que con total ambigüedad expresan una aspiración a la liberación nacional (o grupal o de género), pero por otro lado se manifiestan en lo que él llamaría reterritorialidades conservadoras de la subjetividad. Es decir, de lo que se trata en la historia de las representaciones contemporánea es acerca de las reivindicaciones de la subjetividad.

III. Los núcleos ético-míticos y el *Lebenswelt*.

Los núcleos ético-míticos, según Ricoeur, son los núcleos portadores de cultura. Son los núcleos creadores de la identidad de un pueblo, de una etnia, de una nación. Estos núcleos pueden estar tematizados, asumidos, recuperados y objetivados socialmente o – como afirmábamos anteriormente– pueden estar censurados, prohibidos, negados, alienados (consciente o inconscientemente) en la capa más profunda de una identidad histórico-social.

De lo que se trata es de pensar la cartografía de este deseo que tantas dificultades de proceso y de metabolización histórica nos ha traído.

Creemos que la memoria, políticamente, hace referencia al pasado doloroso reciente. Pero considerado filosóficamente, hunde sus raíces en un pasado más remoto. En un pasado que tiene su origen en las praxis instituyentes dadoras de sentido. La memoria tiene un nudo que la vincula con sus núcleos ético-míticos, creadores de cultura.

Cuando hacemos referencia al concepto de memoria, los argentinos hacemos referencia al pasado reciente. Pero si profundizamos la mirada y la leemos filosóficamente puede ser que debamos meternos en los núcleos ético-míticos que tienen un nudo con la memoria en las praxis originarias instituyentes. Entiendo por praxis instituyente – siguiendo al filósofo greco-francés Cornelius Castoriadis–, las prácticas que instituyen, regulan sentidos en los que ordenan la lógica social, generando significaciones imaginarias del mundo histórico-social.

Pero esta praxis instituyente requiere, al decir de Castoriadis, la institución social del tiempo; no debe hacerse desde una lógica conjuntista-identitaria, es decir desde una lógica que en la dialéctica de lo mismo y lo otro, subsuma la diferencia y no la recupere. Pues la historia es alteridad-alteración.

Postulamos que a partir de esta recuperación de lo propio, pero teniendo en cuenta la negatividad hegeliana, resignificaremos los conceptos de memoria sedimentados en el mundo de la vida en una interpretación que va más allá del pasado inmediato. Recuperando el pasado instituido, en las praxis instituyentes, en la memoria a largo plazo.

De lo que se trata es de interpretar el pasado recuperando la memoria alienada por los proyectos de una identidad narrativa que niega sistemáticamente su propia identidad, proyecto alienado del momento de constitución de la identidad.

En los momentos de constitución de la praxis instituyente, los proyectos alienados pueden ser recuperados dialécticamente en un psicoanálisis de la razón instituyente, que recupere los proyectos alienados a partir de una hermenéutica de la identidad narrativa.

Proponemos un horizonte de sentido en un proyecto de nosotros no excluyente, pues de lo que se trata es de recuperar lo propio en el intento de una identidad narrativa dadora de sentido. Hay quienes argumentan que una nación no es tal sino por la conciencia profunda y reflexiva de los elementos que la constituyen. Es decir, según estos pensadores, un pueblo es civilizado cuando aplica la Razón a sus problemas. Interesante reflexión, considerada para un país con una megalópolis como es Buenos Aires, donde se importan telas, mercaderías e ideas. Importando también la razón metódica, que elimina la sensibilidad como modo de acceso al Otro. Donde se instituyen, además, prácticas sociales a partir de una globalización que se mete por los intersticios de la vida privada, y resignifica nuestra ciudadanía en el ámbito de lo público.

De lo que se trata, según nuestro punto de vista, es de recuperar lo clausurado, intervenir en lo negado y recuperar lo propio de una filosofía que dé cuenta de la ciudadanía y la ética. Se trata de pensar la emancipación ética y ciudadana, como horizonte regular de

una democracia inclusiva, es decir, como modo de vida no solamente como democracia formal que se efectiviza en el acto de votar.

CATEDRA DE CONDICION HUMANA Y COMPLEJIDAD

Instituto Universitario CLAEH

MISIÓN

Promover una perspectiva integrada del sentido de lo humano, junto con una nueva visión de la producción de conocimiento y de ética aplicada.

OBJETIVOS

Objetivos generales

- § Aportar desde un pensamiento transdisciplinario y de la complejidad al estudio de la condición humana.
- § Contribuir a la formación de espíritus capaces de organizar los conocimientos de una manera integrada y no fragmentada.
- § Promover la construcción de una ética de la civilización para el conocimiento y la acción.

Objetivos particulares

- § Generar un espacio de reflexión, intercambio, investigación y docencia acerca de la condición humana.
- § Integrar una perspectiva transdisciplinaria y compleja en los diversos ámbitos de actividad, con especial atención al campo de las ciencias sociales y humanas.
- § Promover el debate y la reflexión sobre las prácticas desde una perspectiva transdisciplinaria y compleja, con énfasis en la interrogación sobre la condición humana del investigador/operador como actor social, su organización de conocimiento y su relación con la realidad, en especial la relación entre conocimiento y poder.

ANTECEDENTES

Desde su propia filosofía de origen, el CLAEH se sostiene sobre una concepción del ser humano y sus valores, del hombre concreto y de las necesarias transformaciones para promover una perspectiva más humanizada de la vida social. Esta perspectiva se encuentra íntimamente asociada al desafío del conocimiento, cada vez más exigente en la creciente complejidad de nuestras sociedades en la globalización. Estos desafíos refieren no solamente a los contenidos y productos del conocimiento –su pertinencia y utilidad–, sino a un componente de responsabilidad ética cada vez más urgente: el uso eficaz y humano del conocimiento. En este sentido, el desafío que se aleja de la

tecnocracia reside en generar las mejores condiciones para reflexionar sobre el saber y el rol del agente.

Se hace impostergable, en nuestra época, reconstruir la integralidad del conocimiento, crear nuevas maneras de organizarlo, nuevas visiones y actitudes. Es posible enseñar esto, es posible construir dispositivos de formación para comprender la complejidad empezando por nosotros mismos. Como señala Jean-Louis Le Moigne, “es urgente volver a encontrar ese proceso de contextualización: aprender a construir representaciones ricas de lo que se oye y se hace.(...) Todo esto nos remite a nuestra responsabilidad ética. Edgar Morin nos recuerda sin cesar la frase de Pascal: ‘Trabajemos en pensar bien, he ahí la fuente de la moral’. [Los científicos y los investigadores] también son ciudadanos; también tienen el deber de interrogarse sobre la legitimidad de los saberes que han aprendido. Esto no le quita nada, claro está, a la responsabilidad de sus profesores.”¹

Sobre estos postulados se ha concebido la creación –en el seno del Instituto Universitario– una Cátedra de contenido transdisciplinario, que promueva la Responsabilidad Social Universitaria desde una perspectiva integrada del sentido de lo humano, junto con una nueva visión de la producción de conocimiento y de ética aplicada.

QUIENES SOMOS

Director Académico:

Romeo Pérez Antón

Director del Instituto Universitario CLAEH.

Coordinador Académico:

Luis Carrizo

Psicólogo, con especialización en Psicología Social. Magíster en Desarrollo Regional y Local. Investigador del Centro Latinoamericano de Economía Humana (CLAEH, Programa Desarrollo Local, Programa MOST/UNESCO). Presidente del Comité Técnico Asesor en Ciencias Sociales y Humanas de la Comisión Nacional para UNESCO (Uruguay). Miembro de la Association pour la Pensée Complexe, APC.

Comité Académico

José Rilla

Historiador. Investigador y docente en el CLAEH. Profesor titular de Historia Contemporánea en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República. Investigador en el Departamento de Ciencia Política (FCS). Director de Cuadernos del CLAEH. Autor de varias publicaciones en su especialidad.

Alfredo Minchilli

¹ Le Moigne, Jean-Louis (2000). *Complejidad y sistema*, en *El desafío del Siglo XXI. Unir los conocimientos*. (Jornadas temáticas concebidas y animadas por Edgar Morin. Varios autores). Plural, La Paz.

Psicólogo. Socioanalista Institucional. Posgrado en Recursos Humanos. Responsable del Programa Empresas del Centro Latinoamericano de Economía Humana (CLAEH). Docente en el área de Recursos Humanos para organismos públicos y privados. Docente universitario en carreras de grado y de postgrado en el Área de Recursos Humanos, Psicología Social de las Organizaciones, Grupos e Instituciones y Gerencia Social.

Rodolfo Léméz

Doctor en Sociología. Especialista en temas de la Educación. Docente e investigador de universidades latinoamericanas y europeas. Director del Programa Educación del CLAEH (Maestría en Didácticas de la Educación Básica, Maestría en Política y Gestión de la Educación, Programa para la Mejora de la Gestión de la Educación Superior). Experto internacional contratado por agencias gubernamentales e internacionales tales como OEA., OEI, OIM, UNESCO, PNUD, BID, BIRF, entre otras.

Comité Científico Internacional

- **Edgar Morin**

Profesor Emérito del CNRS, París. Presidente de APC (Association pour la Pensée Complexe). Presidente de la Agencia Europea de Cultura (UNESCO). Doctor Honoris Causa de diversas Universidades de Europa y América.

- **Bernardo Kliksberg**

Doctor en Economía. Coordinador General de la Iniciativa de Capital Social, Ética y Desarrollo del Banco Interamericano de Desarrollo. Asesor de la ONU, BID, OIT, UNESCO, UNICEF. Doctor Honoris Causa de diversas Universidades de América. Ha prestado asistencia a numerosos países en gestión pública y lucha contra la pobreza.

- **Cándido Mendes**

Abogado, Sociólogo, Cientista Político y Ensayista. Rector de la UCAM, Río de Janeiro. Presidente del Foro de Rectores de Río de Janeiro. Ex Presidente del Senior Board del International Social Science Council (UNESCO). Secretario General de la Academia de la Latinidad.

- **Julie T. Klein**

Profesora de Humanidades en Wayne State University, Detroit, Michigan (EUA). PhD en Estudios Literarios. ExPresidente de la Association for Integrative Studies (AIS) y editora de *Issues in Integrative Studies*.

- **Alfredo Pena-Vega**

Doctor en Sociología. Investigador del Centre d'Études Transdisciplinaires Sociologie, Anthropologie, Histoire (EHESS-CNRS, Paris). Profesor de la Universidad de Nantes. Coordinador Científico del Observatorio Internacional de Reformas Universitarias.

- **Mayra Espina**

Doctora en Ciencias Sociológicas. Investigadora del Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas (CIPS) de La Habana. Profesora Titular Adjunta del Departamento de Sociología de la Facultad de Filosofía e Historia de la Universidad de La Habana y Miembro de la Cátedra de la Complejidad del Instituto de Filosofía. Presidenta del Comité Nacional de Enlace del Programa MOST de UNESCO de Cuba.

CONTACTO

Mag. Ps. Luis Carrizo
Coordinador Académico
lcarrizo@claeh.org.uy

PALABRAS CLAVES

Condición humana.
Complejidad
Transdisciplinariedad
Ética
Conocimiento

Human Condition
Complexity
Trasnsdisciplinarity
Ethics
Knowledge

Condition Humaine
Complexité
Transdisciplinarité
Éthique
Connaissance