



# Postconvencionales

No. 4, noviembre 2011, pp. 4-19. ISSN 2220-7333.

ESCUELA DE ESTUDIOS POLÍTICOS Y ADMINISTRATIVOS



## La universidad para cultivar la democracia: sobre la misión ético-política de la educación superior en América Latina y el Caribe

*Eduardo A. Rueda Barrera*

Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, Colombia

---

### Resumen

Hace pocos años tuvo lugar, en Lima, una reunión de rectores de universidades andinas interesados en dialogar sobre la misión ético-política de la Universidad en América Latina y el Caribe (reunión de la cual el autor fue facilitador académico). Tras dos días de intenso debate, emergieron seis asuntos fundamentales en torno a los cuales podría reconocerse la misión ético-política de la Universidad en la región, a saber: 1) la responsabilidad social de la universidad como responsabilidad con la democracia; 2) el papel de las prácticas pedagógicas y de las formas de gobierno de la universidad en la construcción de ciudadanía; 3) las tareas ético-políticas de la universidad en el marco del desarrollo humano sustentable; 4) el trato correcto a las tradiciones ancestrales que en la región constituyen fuentes de conocimiento y de enriquecimiento ético y político; 5) el papel ético-político de la educación interdisciplinaria, y 6) la garantía del *derecho* a la educación superior. En lo que sigue el artículo explora el alcance ético-político de cada uno de estos aspectos programáticos.

### Palabras clave:

Educación superior, ética, responsabilidad social, tradiciones ancestrales, desarrollo humano, latinoamérica, democracia

### Abstract

[*A University for the Promotion of Democracy: About the ethical and political mission of higher education in Latin America and the Caribbean*]. Few years ago an Andean University presidents meeting took place in Lima (meeting in which the author served as academic facilitator). They were interested in addressing the Ethical and Political Mission of the Latin America and Caribbean (LAC) Universities. After two days of intense debate six key issues emerged, namely: 1) the social responsibility of the LAC universities as responsibility to democracy, 2) the role of both teaching practices and ways of university governance in building citizenship, 3) the ethical-political tasks of the university in the context of sustainable human development, 4) the right treatment of ancient traditions, which are sources of knowledge and ethical and political enrichment in LAC, 5) the ethical-political role of interdisciplinary education, and 6) the ensuring of the right to university education. In what follows the article explores the ethical-political scope of each one of these programmatic aspects.

### Key words:

Higher Education, Ethics, Social Responsibility, Ancestral Traditions, Human Development, Latin America, Democracy

---

---

## Tabla de contenidos

### Introducción

1. La responsabilidad social de la universidad como responsabilidad con la democracia
  2. Pedagogías democratizadoras y organización democrática de la universidad
  3. La triple tarea ético-política de la universidad en el marco del desarrollo humano sustentable
    - 3.1. Tres estrategias ineficaces de desarrollo humano sustentable
      - 3.1.1. Aumentar las exportaciones
      - 3.1.2. Desregular el mercado
      - 3.1.3. Recambio tecnológico y conservación de ecosistemas estratégicos
    - 3.2. La universidad ante el reto del desarrollo humano sustentable
      - 3.2.1. Investigar alternativas al desarrollismo
      - 3.2.2. Reformular el patrimonio cultural
      - 3.2.3. Apoyar los “juegos comunicativos”
  4. La inclusión de los saberes ancestrales: más allá de la tolerancia multicultural
  5. Interdisciplinariedad: la educación más allá de la experticia
  6. Sobre la educación superior como derecho
- 

## Introducción

“Estamos en medio de una crisis de proporciones gigantescas y de enorme gravedad a nivel mundial”, escribe M. Nussbaum (p. 20) al iniciar su obra más reciente, *Sin fines de Lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades*, obra dedicada a mostrar la crisis actual de la universidad y explorar posibles salidas. En América Latina y el Caribe la situación actual de las universidades confirma este diagnóstico. Las medidas encaminadas a subordinar la investigación en la universidad a las necesidades empresariales; a incentivar el desarrollo de patentes y de publicaciones en revistas indexadas en plataformas controladas por multinacionales del conocimiento como ISI Thompson en desmedro de otras producciones académicas; a desestimular la investigación sobre las dinámicas que describen las patologías del poder en los contextos locales y regional; a evaluar al profesorado universitario según criterios bibliométricos; a profundizar la tecnocratización del gobierno de las universidades; a privilegiar, con el fin de destinar fondos para investigación, los proyectos que ofrecen oportunidades productivistas, son, entre otras, prácticas que desvinculan progresivamente a la universidad de su rol en la construcción de la democracia a través de la reflexión y el pensamiento crítico, la inclusión de saberes locales y la activación de procesos democráticos de gobierno de la propia universidad.

Esta progresiva cooptación de la universidad para la reproducción del capital y la competitividad constituye una “crisis de enorme gravedad” no solo porque los sensores que alarman sobre las diversas amenazas a la democracia se van desactivando progresivamente, circunstancia que robustece el tinglado conservadurista y antiprogresista en nuestras

sociedades, sino porque resta poder a la universidad para modelar a los ciudadanos como agentes deliberantes y críticos del mismo modo que para dar visibilidad y poder comunicativo a cosmovisiones y grupos subordinados que a menudo se encuentran bajo implacable confinamiento político y simbólico.

Estas graves consecuencias del giro hacia la innovación y la competitividad nos obliga a los intelectuales a plantear, una vez más, la misión de la universidad como una misión ético-política: la de ser “santuario” (A. Guttman, 2002) en el que se cultive la democracia. A mostrar panorámicamente los elementos nucleares que dan contenido a esta idea está dedicado este trabajo.

## 1. La responsabilidad social de la universidad como responsabilidad con la democracia

En un concienzudo texto sobre *Los propósitos de la educación superior* Amy Guttman reflexiona sobre el carácter democrático de la universidad refiriéndose a ella como un “santuario de la no represión y de la no discriminación” (Guttman, 2002). En otra parte de este mismo texto se refiere a ella como “santuario de la crítica social”. Según ella son las universidades santuarios de este tipo porque como tales satisfacen *dos* exigencias morales de la vida democrática: la exigencia de una ciudadanía capaz de pensar cuidadosa y críticamente sobre los asuntos políticos y la exigencia de un espacio que por su naturaleza pueda proteger a la sociedad contra aquello que Alexis de Tocqueville ha llamado la “tiranía de la democracia” (Tocqueville, 1840/2002).

A la vez que (al proponer escenarios deliberativos sobre multitud de asuntos de interés público) forja el espíritu crítico, la universidad estimula el desarrollo de virtudes políticas entre sus miembros. Estas virtudes corresponden a lo que Rawls ha expresado bajo los términos de virtudes cívicas (Rawls, 1998): capacidad de argumentar y para dejarse seducir por argumentaciones convincentes; sensibilidad moral frente a la injusticia; disposición al trato gentil y atemperamiento del carácter para afrontar el disenso.

La autonomía universitaria satisface, por su parte, la importante demanda de la vida democrática de contar con un espacio blindado contra la tiranía de las ideas, sean éstas mayoritarias o minoritarias: “El control de las ideas, ya provenga de mayorías o de minorías, *subvierte* el ideal de la reproducción social *consciente* en el corazón de la educación y de la política democrática” (Guttman, 2002, 216). La circunstancia de que sean las concepciones heredadas, las pautas sedimentadas de interpretación y acción y/o las ideologías en boga las que, por efecto de su fuerza inercial, rijan, sin exponerse al escrutinio crítico, la escena social y política, *quiebra* la posibilidad de que las decisiones políticas puedan garantizar su fuerza epistémica y, por tanto, su legitimidad, así como la posibilidad de que las ideas nuevas y valiosas puedan encontrar un camino de procesamiento social productivo. Frente a este doble peligro la institución universitaria proporciona un espacio donde tanto la investigación crítica de las ideas imperantes, como el juicio de las ideas nuevas por sus méritos intelectuales pueden ser, libres de represión alguna, acometidas.

Este doble papel de la universidad, el de promover ciudadanías críticas y políticamente virtuosas y el de proteger la política democrática contra el conservadurismo mayoritario o minoritario, sólo puede llevarse a cabo si ella *no* concibe su propio rol social según el canon del enciclopedismo o del utilitarismo maximizador. Concebir el rol de la universidad según el primer canon significa suponer que la universidad es el espacio en donde florece el saber puro, incontaminado, en donde se busca la verdad y se organizan, en series disciplinarias y bibliográficas, los encuentros con ella (MacIntyre, 1992). *Qua* “torre de marfil” la universidad así concebida no tendría porque interesarse, claro está, ni en el conocimiento socialmente útil ni en el procesamiento crítico de los discursos sobre aquellas cuestiones que por su naturaleza pública interesarían sólo a los legos, a los ciudadanos, a aquellos que no son parte de una comunidad académica especializada en la búsqueda de una verdad entendida como descripción última de un sector de objetos.

Concebir el rol de la universidad según el canon del utilitarismo maximizador tampoco constituye, sin embargo, una alternativa contra su “marfilización”, contra su “enciclopedización”. Que el saber útil, que el conocimiento aplicable o “práctico” sea el hilo conductor de la tarea educativa de la universidad, que la oreja y la mano de la universidad se dirija a la escucha y a la satisfacción de las demandas de las agencias del gobierno y/o de la empresa privada convierte inevitablemente a la educación superior en un bastión para la protección del *statu quo*. Bajo estas circunstancias “la distinción entre buscar el conocimiento para servir a la sociedad y buscarlo para satisfacer demandas sociales se pierde” (Guttman, 2002, 232). Al acortar en exceso la distancia intelectual que separa la universidad de la práctica social ésta es convertida, escribe Guttman, en una especie de “estación de servicio” a la que acuden agentes sociales en busca de lo que necesitan para la reproducción de las prácticas de las que son efectores. Bajo el efecto de un esquema semejante la universidad no puede promover la formación de ciudadanías críticas o proteger la política democrática contra el imperio de lo estatuido, contra la tiranía del hábito.

El doble rol democratizador de la universidad que hasta aquí se ha perfilado se capta mejor si, siguiendo el consejo de Derrida, se la concibe como *La universidad sin condición* y, a la vez, como *La Universidad en los ojos de sus pupilos* (Derrida, 1997). La “universidad sin condición” es, para Derrida, la universidad que, libre de los condicionamientos sociales, de las demandas del capital, del Estado, de los militares o de la tecnología, abre un espacio a la crítica incondicionada, al pensamiento que por no ser producto de una tarea orientada a satisfacer fines inmediatos, es en sí mismo acontecimiento imprevisible. Como tal, la universidad sin condición se desmarca críticamente de los criterios de verdad estatuidos, así como de las prácticas sociales estatuidas, para abrirse al pensar que piensa cómo avanzar en el “cultivo de la humanidad”. Por su naturaleza esencialmente utópica y crítica la universidad pensada como *universidad sin condición* puede proteger lo que Guttman ha llamado “el corazón de la política democrática”, a saber, la posibilidad de que por medios democráticos el cultivo de la humanidad pueda ser llevado más allá de lo vigente. Porque la universidad sin condición “conmociona críticamente la autoridad” del saber y de los modelos vigentes para hablar de las cosas es que Derrida la ve en *los ojos de los pupilos*. La “universidad sin condición” es universidad para los ojos, para permitir nuevos acontecimientos, es decir, nuevas lecturas,

nuevos desciframientos de las cosas mismas. Es *Universidad para los ojos* porque su tarea es la de trabajar la mirada, la de abrirla a territorios no vistos, a geografías no cartografiadas, a lo que está por venir y que, no obstante, sólo porque la universidad se abre a léxicos nuevos, puede ser anunciado y, entonces, pre-visto, pre-sentido.

## 2. Pedagogías democratizadoras y organización democrática de la universidad

Indiferencia e intolerancia representan hoy por hoy auténticas dificultades para la vida democrática (Mejía, 2007). La indiferencia desactiva la participación ciudadana en los asuntos públicos promoviendo, por vía de la omisión, la reproducción del *statu quo*. La intolerancia quiebra, por otra parte, la posibilidad del acuerdo democrático toda vez que implica la deslegitimación del otro, de sus valores, prácticas, usanzas, etc. Quisiera enseguida mostrar a grandes trazos cómo la pedagogía democrática y la organización democrática de la vida universitaria podrían contribuir a combatir estas amenazas para la democracia.

La pedagogía democrática implica, como se sabe, el uso de la deliberación como estrategia básica de escrutinio de la legitimidad tanto de las decisiones que se toman en la esfera pública como del contenido de la agenda y la jerarquía de los asuntos que incluye y sobre los cuales se ocupan tales decisiones (Guttman, 2003). Del uso de la deliberación se espera que los estudiantes adquieran habilidades para el procesamiento crítico de estas cuestiones así como para captar las actitudes gracias a las cuales pueden irse encontrando caminos de acuerdo. Animar la deliberación, bien en el aula, bien en foros públicos universitarios, ofrece ciertamente una vía para combatir la indiferencia y para desalentar la intolerancia. Animar la deliberación sobre asuntos públicos permite, de una parte, afianzar los compromisos democráticos de los universitarios a la vez que revelar los mecanismos por medio de los cuales *cualquier* acción (u omisión) política inevitablemente llega a afectarles. Gracias a la deliberación pueden ellos examinar críticamente las patologías del poder, esto es, las patologías relacionadas con la centralización, la institucionalización, la corrupción, la juridización, la manipulación del saber, la subalternización epistémica y de los actores sociales, etc., y seguir su manifestación como síndromes societales. Sin duda, tales ejercicios contribuyen a desalentar la indiferencia.

De otra parte, animar la deliberación sobre asuntos públicos también contribuye a comprender mejor las eticidades que subyacen a la posición de diversos agentes sociales y, entonces, a promover cierta estabilidad de los participantes frente a agentes y posturas diferentes. La receptividad intelectual que impone el juego deliberativo hacia el contenido ético o moral que subyace a las posiciones de otros participantes en dicho juego contribuye a desactivar la intolerancia de un doble modo: en primer lugar, al fomentar una actitud de escucha crítica frente a posiciones diferentes, la deliberación favorece entre los participantes la admisión tácita del valor potencial del contenido de posiciones distintas y, sobretudo, cierta estabilidad del ánimo para poder procesarlas críticamente; en segundo lugar, al promover la búsqueda de lenguajes a través de los cuales puedan captarse y

expresarse las diferencias que existen entre los participantes, la deliberación fomenta la actitud ciudadana por la cual los otros se reconocen a sí mismos, e imponen su reconocimiento a los demás, como parte de *todos* (Habermas, 2006).

A esta pedagogía democrática hay que garantizarle, para que sea efectiva, un correlato organizacional que vindique la vida democrática como *ethos* universitario (Hoyos, 1998). La universidad es evidentemente *comunidad universitaria*. En ella confluyen una variedad de comunidades intelectuales que, no obstante sus diferencias, comparten una serie de estándares *éticos* dados, por ejemplo, por el compromiso con la libertad de cátedra y la libre investigación, con el mantenimiento de elevadas pautas de trabajo intelectual, con la protección de los objetivos académicos de influencias exteriores que puedan comprometerlos indebidamente, y con la salvaguardia de los derechos e intereses legítimos de los profesores y estudiantes, entre otros asuntos. La ampliación a la participación en el gobierno de la universidad permite no únicamente la tramitación *legítima* de las dificultades y retos relacionados con estos asuntos y otros, sino y sobretudo el robustecimiento de los compromisos de sus miembros con los propósitos de la educación superior que arriba ya se esbozaran, a saber, la promoción de ciudadanías críticas y la protección de la democracia contra el conservadurismo. Más específicamente, es indudable que la implementación de reformas que garanticen una distribución más amplia de la autoridad en las universidades de nuestros países contribuiría a desalentar la indiferencia y a combatir la intolerancia política. La indiferencia frente a los asuntos públicos es una actitud que puede, en efecto, verse promovida en escenarios universitarios en el que sus miembros, profesores, estudiantes, administrativos, no pueden participar efectivamente de los procesos de definición de agenda y de toma de decisiones dentro de la universidad. Primero la indiferencia, luego la intolerancia, ha explicado Michael Walzer (1998). Bajo un esquema universitario en el que se amputa la posibilidad de encuentro político entre agentes pertenecientes a diversas comunidades intelectuales se acentúa la brecha que las separa y se estimula su mutua intolerancia: crece así el mutuo escepticismo y el desconocimiento entre las denominadas por Snow (1959/1993) “dos culturas” a la vez que los faccionamientos y disidencias irreconciliables en el seno de ambas de estas constelaciones intelectuales, la de los “duros” y la de los “blandos”.

La participación en el gobierno universitario de todos los agentes que en dicho gobierno tengan algo que decir constituye el modo mediante el cual la universidad hace ciudadanos a sus miembros y promueve, sin incurrir en incoherencias, sus propios propósitos democratizadores. Valiéndose de mecanismos participativos de autogobierno la universidad puede ciertamente contribuir a combatir la indiferencia y a estimular la participación crítica de sus miembros en los asuntos universitarios y de la sociedad en general. Los mismos mecanismos pueden, por otra parte, coadyuvar a promover actitudes que admitan tácitamente el valor potencial de los colegas y estudiantes que pertenecen a otras comunidades intelectuales y a abrir vías a la construcción de léxicos que favorezcan su entendimiento político e, incluso, a un intercambio epistémico productivo.

### **3. La triple tarea ético-política de la universidad en el marco del desarrollo humano sustentable**

Tanto la degradación ambiental como la pobreza son fenómenos causalmente ligados a la implementación de estrategias “desarrollistas” de progreso social en la región (Comisión sobre países en desarrollo y Cambio mundial, 1993). Ambos fenómenos se potencian, en este escenario, mutuamente. Así viene sucediendo en zonas rurales, donde la población se ve obligada a la quema del bosque para ampliar la frontera agrícola y, ante los bajos precios de los productos tradicionales, a la siembra intensiva de cultivos ilegales, como en zonas urbanas, donde el enorme crecimiento poblacional generado por la migración de los sectores pobres desde el campo implica un aumento proporcional de la demanda de servicios ambientales y de medidas para compensar impactos directos en el ambiente. Un examen panorámico de las estrategias “desarrollistas” permite poner en evidencia su ineficacia social y ambiental (Elizalde, 1993) (ver sección 3.1.). También permite ilustrar lo inadecuadas que resultan las fórmulas educativas e investigativas que en la universidad se orientan, sin más, a su reproducción. Fórmulas de este tipo son las que, sin tener en cuenta sus efectos contraproductivos, piensan las tareas educativas e investigativas teniendo como telón de fondo no “desarrollo humano” sino “crecimiento económico”, “fortalecimiento de las exportaciones”, “generación de innovación y desarrollo” y/o “cambio tecnológico”.

Contra este telón de fondo pueden captarse mejor las tareas ético-políticas que debe asumir la Universidad en la región (ver sección 3.2.).

#### **3.1. Tres estrategias ineficaces de desarrollo humano sustentable**

Consideradas desde la perspectiva del desarrollo humano, entendido como la intensificación y expansión del conjunto de cosas que las personas pueden ser y hacer, es decir, de sus capacidades (Sen, 2000), las estrategias desarrollistas de progreso social sustentable, a saber, incremento de las exportaciones, desregulación de los mercados, recambio tecnológico y delimitación estratégica de áreas de conservación, se observan social y ambientalmente ineficaces: ni reducen la pobreza y las patologías sociales que ésta trae consigo ni protegen los recursos naturales. En lo que sigue, exploro panorámicamente los alcances de dicha ineficacia.

##### *3.1.1. Aumentar las exportaciones*

De acuerdo con cifras del PNUD, la relación de ingreso entre el 20% más rico y el 20% más pobre pasó en la región de 30:1 en 1960 a 59:1 en 1989 y a 78:1 en 2004. En un lustro meticulosamente estudiado (1988-1993) “el 5% más pobre del mundo se empobreció aún más puesto que sus ingresos reales disminuyeron en casi una cuarta parte (23%), mientras que la quinta parte más rica continuó enriqueciéndose. Dicho estrato de ingresos ganó un 12% en términos reales, es decir, su renta aumentó en más del doble de lo que aumentó la renta mundial que fue de un 5,7%” (Milanovic, 2002, p. 88). Informes similares señalan que, no obstante el crecimiento de la región en la última década, ha aumentado la

morbimortalidad asociada a la pobreza y la inseguridad alimentaria y disminuido la proporción de personas con acceso adecuado a los servicios básicos (agua, vivienda, alcantarillado): en América latina “las áreas rurales presentan un fuerte rezago en cuanto a cobertura de estos servicios. Se estima en 75 millones las personas sin acceso a fuentes de agua potable, un 7% de la población urbana y un 39% de la población rural. El número de personas sin acceso a servicios de saneamiento es aún mayor: 116 millones, 13% en las áreas urbanas y 52% en las rurales” (Batthyáni, K. y cols., 2004, p. 38). A nivel global “unos 18 millones mueren prematuramente por causas relacionadas con la pobreza. Esto constituye un tercio de todas las muertes humanas” (Pogge, 2005, p. 14).

Paralelamente se ha comprobado que los países que exportan principalmente productos primarios perciben progresivamente menores ingresos por este concepto. En contraste, los precios de los productos industriales tienden a aumentar a pesar de utilizar mano de obra barata precisamente de Latinoamérica y otras naciones, como se da por ejemplo en el caso de los productos farmacéuticos. En un informe reciente se ha puesto en evidencia cómo, entre 1961 y 2001, los precios promedio de los productos agrícolas vendidos por los países en desarrollo cayeron casi un 70 por ciento con respecto al precio de los bienes que compran a los países desarrollados. El mismo informe señala que más de 50 países en desarrollo (incluyendo la mayoría de los países en América Latina) perciben en promedio la mitad de sus ingresos por concepto de tales exportaciones (Hallam, 2004).

### 3.1.2. Desregular el mercado

Quienes defienden esta estrategia alegan que dejar en manos del mercado, es decir, en manos de las dinámicas de consumo, la asignación de recursos a los agentes productivos resulta más eficiente y más democrático que una estrategia intervencionista. Según ellos, la asignación que hace el mercado es más eficiente porque a) beneficia, al multiplicar las opciones de calidad y precio, al consumidor y b) toma como base de información la *libre* expresión de preferencias que *qua* consumidores hacen las personas. Este punto de vista resulta, sin embargo, poco plausible una vez se aprecian las imperfecciones y externalidades negativas que se asocian a un mercado desregulado. Tres razones explican por qué el mercado no puede registrar las demandas más urgentes de desarrollo humano. En primer lugar, el mercado no puede registrar las “preferencias” de las personas que no pueden actuar como consumidores (bien porque no tienen dinero, bien porque carecen de información y/o se encuentran en situación, transitoria o permanente, de incapacidad funcional). En segundo lugar, el mercado registra como iguales las preferencias “suntuarias y costosas” y la demanda de “bienes urgentes de desarrollo humano”. Ello ocasiona la distribución perversa de los recursos productivos: una distribución que privilegia la satisfacción de la demanda de bienes caros antes que la satisfacción de la demanda de bienes cruciales (saneamiento básico; alimentos; educación y cultura públicas, etc.). En tercero, el mercado presenta los objetos caros como “bienes cruciales de desarrollo humano”. “Ser reconocido como una persona respetable” es presentado, por ejemplo, como un asunto que depende de la posesión de objetos suntuarios (Rueda, 2007).



### *3.1.3. Recambio tecnológico y conservación de ecosistemas estratégicos*

Según una opinión muy difundida en la región cuanto más se avance en tecnologías limpias y se incentiven procesos de recambio tecnológico menor será la carga que soportará el medio ambiente. Este punto de vista olvida, sin embargo, que la pobreza —el factor de presión ambiental más relevante en los países de la región— no se resuelve con recambio tecnológico cuando este cambio no es intensivo en mano de obra ni responde a necesidades sanitarias básicas de los sectores más deprimidos (Dagnino, 1996). Producir gasolina “ecológica” (con menor cantidad de plomo) no contribuye, por ejemplo, a resolver los dos problemas estructurales que explican gran parte del deterioro ambiental en nuestros países —la estructura injusta de tenencia y uso de la tierra y el acceso insuficiente a otras capacidades cruciales de desarrollo humano, principalmente en las regiones rurales<sup>1</sup>—.

Tampoco contribuye la mera conservación de ciertas áreas a la solución de estos dos problemas estructurales. Privar a las personas de los beneficios sociales, económicos y culturales que ciertos territorios pueden ofrecer puede incluso contribuir a profundizar las inequidades en la tenencia y aprovechamiento de la tierra, y en el desarrollo de capacidades humanas cruciales como la de gozar de buena salud o participar políticamente (Nussbaum, 2007). Esta circunstancia debería persuadir a las instancias públicas de decisión a formular e implementar políticas sustentables de uso del territorio que hagan compatibles los objetivos públicos de optimizar la protección ambiental y cubrir las demandas de desarrollo humano. De hecho, una serie de trabajos exitosos en atender simultáneamente objetivos de conservación y de desarrollo humano han sido recientemente presentados a la comunidad internacional. Por conservación socialmente responsable entienden los conductores de estos trabajos el diseño y la implementación participativa de esfuerzos encaminados tanto a la conservación del medio ambiente como al mejoramiento de la calidad de vida de la población más pobre (Oviedo & Van Griethuysen, 2006).

## **3.2. La universidad ante el reto del desarrollo humano sustentable**

La ineficacia de las estrategias mencionadas parece plantear a la Universidad en América Latina al menos tres tareas ético-políticas: la investigación y debate crítico de alternativas a las estrategias “desarrollistas” de progreso social; la reformulación del patrimonio cultural en clave pragmática, es decir, teniendo en cuenta sus usos potenciales para el progreso social y el cuidado ambiental; y el apoyo a “juegos comunicativos” que den visibilidad y penetración social a lecturas y soluciones alternativas a los problemas sociales y ambientales.

### *3.2.1. Investigar alternativas al desarrollismo*

La investigación y difusión de alternativas a los modelos desarrollistas de progreso social debería guiarse por tres propósitos ético-políticos: a) la sustentabilidad ambiental y

---

<sup>1</sup> Un estudio emblemático sobre estas relaciones entre deterioro ambiental e injusta tenencia y uso de la tierra puede leerse en Moreno (2004).

eficacia social de los sistemas de producción, innovación y distribución de capacidades cruciales de desarrollo humano; b) la promoción de formas de innovación y producción solidaria en los renglones clave que una priorización de este tipo de bienes establezca; y c) la democratización de los procesos de planeación y evaluación del desarrollo.

Por supuesto, la especificación del alcance y significado de los términos que formulan estos propósitos, v.gr. sustentabilidad, democratización, capacidades cruciales de desarrollo humano, etc. constituye la tarea teórica primera (aunque no única) y sobre la cual deberían emprenderse desarrollos investigativos más concretos. Llevar a cabo esta tarea fundamentadora supone, claro está, poner en diálogo a diversas disciplinas<sup>1</sup>. Sobre bases teóricas más ricas podría emprenderse la indagación de alternativas prácticas que puedan abrir caminos a la materialización de tales propósitos ético-políticos en contextos específicos.

### *3.2.2. Reformular el patrimonio cultural*

La reformulación del patrimonio cultural implica, como ha explicado García Canclini (1990), asumir los conflictos que supone la apropiación social de la historia. No se trata de tratar el patrimonio “desde una actitud defensiva, de simple rescate” (pág. 189), sino de propiciar su escrutinio como recurso para la construcción de alternativas de solución a los problemas de desarrollo que emergen en el espacio común de muy diversos actores sociales.

Propiciar el escrutinio crítico del patrimonio cultural supone, para la Universidad, tareas que implican tanto la crítica a las formas hegemónicas de representación cultural —las formas de poder que se captan en los museos tradicionales, los monumentos, las colecciones especializadas, las muestras folclóricas, festivales, la historiografía dominante, los relatos de la ciencia, etc.— como la visibilización del patrimonio local que pudiera ser útil en la atención de problemas de desarrollo humano.

### *3.2.3. Apoyar los “juegos comunicativos”*

El advenimiento de nuevos medios comunicativos reconfigura permanentemente el espacio público. En este nuevo espacio la comunicación está exigida por lo expresivo, es decir, por la economía de una ‘puesta en escena’ capaz de interpelar lo social. Con el fin de liberar hacia el público lecturas alternativas de los problemas sociales es necesario, por tanto, acometer tareas comunicativas que satisfagan no únicamente expectativas epistémicas sino expresivas. Brunner (1988) ha bautizado el conjunto de estas tareas como “juegos comunicativos”.

Los “juegos comunicativos” implican la creación de espacios contra-hegemónicos de representación de los problemas sociales como la infiltración de representaciones alternativas en los espacios hegemónicos de comunicación social (los grandes medios y las

---

<sup>1</sup> Véase la sección 5 en este mismo documento.

instituciones políticas)<sup>1</sup>. Estos objetivos comunicacionales deberían informar las tareas que adelantan las radios, agendas culturales, periódicos, plataformas digitales e, incluso, canales de televisión de las Universidades en la región<sup>2</sup>.

#### 4. La inclusión de los saberes ancestrales: más allá de la tolerancia multicultural

La situación social, cultural y política de la región ha estimulado en los años recientes el debate sobre el papel que podrían jugar las culturas ancestrales en el desarrollo de respuestas adecuadas a los problemas que se viven en diversos ámbitos sociales (educación, política, salud, economía, ambiente, etc.).

Varias circunstancias urgen la educación para y desde la interculturalidad en América Latina. En primer lugar, es evidente la creciente exposición entre las culturas. Esta creciente exposición multiplica los recursos cognitivos y de autorreferencia a la vez que las tensiones y los conflictos entre diversos grupos culturales. Dicho potencial de conflicto exige caminos que permitan canalizarlo productivamente. En segundo lugar, es también creciente la demanda de reconocimiento social de las culturas subalternizadas en nuestra región. En algunos casos la legítima lucha por el reconocimiento impone formas de conducta social que reclaman entendimiento y retan las posibilidades de inclusión de nuestras democracias. En tercer lugar, parecen existir buenas razones para defender la pertinencia de otros lenguajes y cosmovisiones para el procesamiento de problemas específicos así como para el enriquecimiento ético de la sociedad.

Existen principios en los repertorios culturales de, por ejemplo, algunos pueblos indígenas Andinos, a partir de los cuales podrían diseñarse planes educativos con gran potencial formativo desde el punto de vista ético. Los principios ancestrales de estos pueblos son a la vez, como ha explicado Lajo (2003), formulaciones cosmogónicas y preceptos normativos. “Vincularidad” y “paridad”, sus dos principios fundamentales, son a un mismo tiempo fórmulas descriptivas del cosmos e indicaciones prescriptivas para la acción humana: “‘Bien’ y ‘Realidad’, así como ‘Hombre’ y ‘Naturaleza’, en el mundo andino no son conceptos separados sino que están juntos, en vínculo” (Lajo, 2003, 153). El primero, *vincularidad*, habla de cómo toda realidad es vincular: hombre, mujer, comunidad, naturaleza, individuo, sociedad se encuentran vinculados. En conjunto constituyen un “sistema de vida”. El segundo, *paridad*, habla de cómo toda realidad es dual, femenina y masculina, diurna y nocturna, fría y cálida, visible e invisible: “La existencia es un ‘Duoverso’ o ‘Pari-verso’, que es un concepto diferente al de ‘uni-verso’ de la cultura occidental” (Lajo, 2003, p. 79).

<sup>1</sup> Bonilla & García (1994) han mostrado el papel que esta doble estrategia comunicativa desempeñó en la expansión del movimiento ecológico español.

<sup>2</sup> Por supuesto, es mandatorio que tales tareas encuadren además sus acciones en el marco de una cultura política que garantice el respeto de las libertades básicas.

Ambos principios imponen, a su vez, exigencias normativas. La satisfacción de estas exigencias tiene una importancia que debería describirse como ético-ontológica: “Lo que no ‘se hace bien’ o no ‘se hace justo’, o no ‘se hace correcto’, no existe plenamente, o tiene una existencia efímera [...] con el tiempo la vida los anula, es cuestión de tener un poco de paciencia” (Lajo, 2003, pp. 105-106). Por tanto, sólo lo que se hace bien permite que la realidad devenga plenamente.

Los principios de *vincularidad* y *paridad* prescriben la tarea ética que Lajo (2003) describe como “proporcionar”: “un modo de pensar sobre las cosas” (p. 153). Llevada a la práctica, esta tarea consiste en encontrar, no en solitario sino en el “hacer juntos”, el punto de equilibrio entre conjuntos de pares de puntos de vista (o cosas) para que, entonces, la realidad pueda devenir plenamente<sup>1</sup>. Se trata, así, de “proporcionar” deliberativamente, de identificar colectivamente el curso de acción más equilibrado (“proporcionado”). El uso de medios rituales resulta necesario para poder asumir la tarea ética de “proporcionar”: por medio de ellos se garantiza que el pensar y hablar de cada participante sea guiado, a lo largo de procesos de diálogo orientados al entendimiento, por lo que vincula y no por lo que separa, por la indagación de lo que complementa y no por la indagación de lo que refuta<sup>2</sup>.

Todas estas razones, entonces, justifican formular los objetivos de una educación para y desde la interculturalidad de la siguiente forma:

- ♣ Sensibilizar los educandos hacia otras culturas y formas simbólicas de apropiación del mundo que contribuya a ampliar el espectro ciudadano de autorreferencia.
- ♣ Abrir los procesos formativos hacia otros lenguajes y cosmovisiones como recurso cognitivo en el procesamiento social de problemas específicos
- ♣ Identificar fuentes de enriquecimiento ético en los repertorios culturales ancestrales.
- ♣ Reflexionar sobre formas ético-políticas y jurídicas de convivencia que permitan el intercambio entre culturas diversas, la autonomía de los grupos y el pacto sobre límites jurídicos comunes.

## 5. Interdisciplinariedad: la educación más allá de la experticia

Es bien sabido que ni el alcance de los riesgos ambientales, tecnológicos o políticos ni las alternativas de acción frente a tales riesgos pueden ser adecuadamente elaboradas desde una perspectiva meramente disciplinaria. Frente a dichas amenazas no se trata únicamente de que los modelos que las identifican, evalúan y “gerencian” cuenten con suficiente credibilidad técnica. A fin de evitar el reduccionismo propio de diagnósticos monodisciplinarios parece natural reclamar por evaluaciones epistémicamente más robustas

---

<sup>1</sup> “Las cosas valen cuando encuentran su punto de equilibrio”, expresa el taita Ciprián Phuturi Suni. Citado por Lajo, (2003, p. 186).

<sup>2</sup> Para una ampliación del papel que estos recursos culturales podrían desempeñar en la construcción de una cultura pública más democrática véase Rueda (en prensa).

que se informen desde aproximaciones multi e interdisciplinarias deliberativamente sedimentadas.

Por otra parte, resulta fundamental empoderar a la ciudadanía para evaluar críticamente el punto de vista de los expertos (Beck, 1998). La necesidad de generar decisiones vinculantes que no se reduzcan a la perspectiva de expertos diversos obliga a promover el uso de categorías de análisis entre los estudiantes que permitan identificar los problemas epistémicos y éticos que, frente a muchas cuestiones de interés ciudadano, plantea el punto de vista exclusivo de los expertos. La posibilidad de que diversos cuadros y cursos de acción se informen desde, pero no se reduzcan a, el punto de vista de los expertos descansa en el desarrollo de competencias para juzgar dicho punto de vista desde la perspectiva de intereses y valores ciudadanos (Rueda, 2004).

Los objetivos de la *educación para y desde la interdisciplinariedad* serían, hechas estas breves consideraciones, los siguientes:

- ♣ Desarrollar destrezas cognitivas para entender, vincular y usar en contextos prácticos diversos distintos regímenes de discurso.
- ♣ Sensibilizar a los estudiantes frente a la importancia de construir consensos epistémicos y éticos con otros agentes que tengan algo que decir.
- ♣ Promover capacidades críticas de los ciudadanos frente a los expertos y sus discursos.

## **6. Sobre la educación superior como derecho**

A menudo el debate sobre el derecho a la educación superior se ha restringido a definir los términos bajo los cuales debería darse o negarse acceso a ella. De una concepción radicalmente meritocrática sobre las condiciones que deben satisfacerse para acceder a la universidad, concepción que pone entre paréntesis las diferencias sociales que explican las asimetrías en el rendimiento académico de los candidatos, se ha pasado a una concepción que insiste en que el acceso no sólo debe premiar méritos sino compensar a aquellos estudiantes que han tenido condiciones menos favorables para cultivarse intelectualmente. Sobre este fundamento muchas universidades en nuestra región destinan cupos para estudiantes indígenas, afroamericanos, campesinos o de bajos estratos socioeconómicos que, sin embargo, no sirven sino como paliativo frente a las enormes necesidades de educación superior que existen en estos sectores ciudadanos.

Hoy por hoy, el debate sobre el alcance de un derecho a la educación superior no debe limitarse a la deliberación sobre las políticas que deberían implementarse para optimizar la inclusión de los sectores ciudadanos en situación de marginalidad. Pues el bien cuya provisión busca garantizarse a través de este derecho consiste no sólo en suministrar herramientas para desempeñarse profesionalmente sino en ofrecer recursos para ejercer una ciudadanía crítica y ampliar los recursos de autorreferencia. Desde este punto de vista, la otra faceta de un derecho a la educación superior consiste en garantizar a la ciudadanía la posibilidad de participar de las dinámicas universitarias de producción de pensamiento,

investigación y cultura. La apertura a la ciudadanía, a aquella que incluso nunca fuera parte del alumnado, para garantizar su participación en la programación, producción y uso de saberes permitiría no sólo su enriquecimiento por el contacto con las opiniones de los universitarios sobre la agenda que integra los temas de nuestra época, sino el enriquecimiento de la misma agenda universitaria por el contacto de los expertos y estudiantes con una ciudadanía no experta, in-disciplinada, des-normalizada, que en todo caso experimenta directamente la presión y efectos colaterales de la actividad de los subsistemas de acción social (productivo, científico-técnico, educativo, político, etc.)<sup>1</sup>.

Bajo esta óptica, la promoción de cátedras abiertas, el desarrollo de plataformas de interfaz y la reprogramación constante de la agenda investigativa mediante la apertura a la participación ciudadana en la definición de los temas que con prioridad debería abordar, son, entre otras, fórmulas de acción que la universidad debería implementar rápidamente en nuestra región.

## Referencias

- Batthyáni, K., Cabrera, M. y Macadar, D. (2004). La pobreza y la desigualdad en América Latina, *Social Watch, Cuadernos ocasionales*, 4.
- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Bonilla, J. y García, E. (1994). Nuevas dinámicas de representación política. *Signo y Pensamiento*, XIII, 25, 67-82.
- Brunner, J. (1988). *Un Espejo Trizado. Ensayos sobre Cultura y Políticas Culturales*. Santiago de Chile: FLACSO.
- Comisión sobre Países en Desarrollo y Cambio Mundial (1993). *Por el bien de la tierra*. Bogotá: Tercer Mundo.
- Dagnino, R. (1996). *Innovación y desarrollo social: un desafío latinoamericano*. Disponible en <http://www.planeacion.cundinamarca.gov.co/BancoMedios/Documentos%20PDF/innovación%20y%20desarrollo%20social.pdf>
- De Tocqueville, A. (2002). *La democracia en América*. Madrid: Alianza.
- Debray, R. (1996). *El arcaísmo posmoderno. Lo religioso en la aldea global*. Buenos Aires: Manantial.
- Derrida, J. (1997). Las pupilas de la universidad. El principio de razón y la idea de la universidad, en *Cómo no hablar y otros textos* (pp. 117-138). Trad. Cristina de Peretti. Barcelona: Proyecto A Ediciones.

---

<sup>1</sup> Para una ampliación de los vínculos entre democratización de las agendas de conocimiento y promoción del desarrollo humano en América Latina véase Rueda & Chingaté (2009).

- Elizalde, A. (1993). Modelos de Desarrollo e integración económica: una mirada crítica desde la perspectiva del Sur. *Cuadernos Verdes*, 17. FLACSO.
- García, N. (1990). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Grijalbo.
- Guttman, A. (2002). *La educación democrática*. Barcelona: Paidós.
- Guttman, A. (2003). Deliberar acerca de la bioética (Traducción de Eduardo A. Rueda Barrera), *Selecciones de bioética*, 3, 59-65.
- Habermas, J. (2006). *Entre naturalismo y religión*. Barcelona: Paidós.
- Hallam, D., (Ed.) (2004). *El estado del mercado de los productos básicos agrícolas 2004*. Dirección de productos básicos y comercio de la FAO, 5-56.
- Hoyos, G. (1998). El Ethos de la Universidad. *UIS-Humanidades*, 27(1), Bucaramanga, 13-23.
- Lajo, J. (2003). *Qhapaq Ñan: La Ruta Inka de Sabiduría*. Lima: Amaro Runa.
- MacIntyre, A. (1992). *Tres versiones rivales de la ética*. Madrid: Rialp.
- Mejía, O. (2007). *El criptex de la formación moral, la educación superior y la democracia*. Manuscrito no publicado. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Milanovic, B. (2002). True World Income Distribution, 1988 and 1993: First Calculation Based on Household Surveys Alone. *The Economic Journal*, 112, 51-92.
- Moreno, C. (2004). *Deterioro ambiental y marginalidad económica y social de los pobladores de la subcuenca del río Caramacate, Estado Aragua, Venezuela*. Disponible en <http://www.alasru.org/cd alasru2006/14%20GT%20Carmen%20Leonor%20Moreno%20Urdaneta.pdf>
- Nussbaum, M. (2007). *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión*. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de Lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz.
- Oviedo, G. y Van Griethuysen, P. (Eds.) (2006). *Poverty, Equity and Rights in Conservation - Technical paper and case studies*. IUCN, Gland, IUED. Geneva: Switzerland.
- Pogge, T. (2005). *La pobreza en el mundo y los derechos humanos*. Barcelona: Paidós.
- Rawls, J. (1998). *Liberalismo político*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rueda, E. (2004). Precaución, ciencia y pluralismo, en Luján, J. y Echeverría, J. *Gobernar los riesgos* (pp. 251-261). Madrid: Biblioteca Nueva - OEI.
- Rueda, E. (2007). Urgencia, autodesarrollo y ciudadanía responsable de sus deseos, en G. Hoyos (Comp.). *Filosofía y teorías políticas: entre la crítica y la utopía* (pp. 321-330). Buenos Aires: CLACSO.

- Rueda, E. y Chingaté, N. (2009). Políticas del conocimiento y desarrollo humano: una aproximación al caso colombiano, en G. Sánchez Daza (Ed.), *América Latina y el Caribe en la Economía y Sociedad del Conocimiento: una revisión crítica a sus fundamentos y políticas* (pp. 273-308). México: CLACSO-BUAP.
- Rueda, E. (en prensa). Ancestralidad y práctica política: reencantamientos para potenciar la democracia, en G. Hoyos (Comp.), *Política y populismo en América Latina: ¿nuevas formas de democracia?* Buenos Aires: CLACSO.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y Libertad*. Bogotá: Planeta.
- Snow, C. P. (1993). *The Two Cultures*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Walzer, M. (1998). *Tratado de la tolerancia*. Barcelona: Paidós.