



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



**LA INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA:
Imaginario para la construcción de ciudadanía**

Valencia, Octubre de 2011



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



**LA INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA:
Imaginario para la construcción de ciudadanía**

Autor: Richar E. Camacho S.
Tutor: Dra. Luz Marina Márquez

Valencia, Octubre de 2011



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



**LA INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA:
Imaginario para la construcción de ciudadanía**

Autor: **Richar E. Camacho S.**
Tutor: **Luz Marina Márquez**
Tesis presentada como requisito
de mérito ante la Universidad de
Carabobo para optar al título de
Doctor en Educación

Valencia, Octubre de 2011



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



VEREDICTO

Nosotros, los miembros del Jurado designado para la evaluación de la Tesis Doctoral titulada: **LA INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA: Imaginario para la construcción de ciudadanía**, presentada por el ciudadano **M Sc. Richar E. Camacho Sánchez**, titular de la Cédula de Identidad **V-24.344.015**, para optar al grado de Doctor en Educación, estimamos que la misma reúne todos los requisitos suficientes para ser considerada como:

Nombre y Apellidos	C. I.	Firma
Dr. Franklin Machado – Presidente	_____	_____
Dr. Roberto León – Jurado Interno	_____	_____
Dr. Freddy Bello – Jurado Externo	_____	_____

Valencia, Octubre de 2011

DEDICATORIA

*A mis padres: Ricardo y Lucrecia
A mi esposa Antonia Mercedes,
A mis hijos: Angélica María, Valeria Alejandra, Luis Carlos y Andrés Felipe,
A mis hermanos Gladys, Esperanza, Alirio y Luis Eduardo y Marlon.
A los Educadores emprendedores y constructores de Esperanza.
A la Patria que construimos juntos: VENEZUELA*

RECONOCIMIENTO

Agradezco a la Universidad de Carabobo, a la Misión Ciencia del Ministerio del poder popular para la Ciencia y la Tecnología y en especial al cuerpo Directivo, Docente y Administrativo del Instituto Universitario Carlos Soublette.

A la Dra. Luz Marina Márquez por su paciencia, y acompañamiento incondicional de este ingente proceso de investigación, gracias por sus sabios y oportunos consejos.

ÍNDICE GENERAL

	p.
DEDICATORIA	v
RECONOCIMIENTO	vi
ÍNDICE GENERAL	vii
ÍNDICE DE CUADROS	x
ÍNDICE DE GRÁFICOS	xi
RESUMEN	xii
ABSTRACT	xiii
INTRODUCCIÓN	1
Metódica	6
CAPÍTULO I: CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO	15
La formación actual del profesional universitario venezolano	13
Objetivo General	25
Objetivos Específicos	25
Justificación de la investigación	26
CAPITULO II: PERSPECTIVAS TEÓRICAS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA CIUDADANÍA UNIVERSITARIA	31
Introducción	31
Castoriadis y su Imaginario Social	33
El Concepto de Imaginario Social	33
Categorías de la Imaginación	35
Perspectiva de la Condición Humana y su complejidad	41
Noción de Complejidad	41
La Complejidad del Ser Humano	45
La naturaleza humana, sus medios y fines	51
Las Corrientes Humanistas	54
Desarrollo Humano Antropo- ético	60
Perspectiva de la Sociedades del Conocimiento	64
Características	65
El Trabajador “de conocimiento”	70
Corrientes educacionales en las sociedades del conocimiento	73
Tres pilares de la sociedad del conocimiento	80
Perspectiva de la Sociedad del Riesgo	81
La educación en la sociedad del riesgo	90
Transformaciones en la sociedad del riesgo	91
Perspectiva de la Teoría de la Racionalidad Comunicativa	94
Concepto de acción y su tipología	97
Sociedad, Cultura y Ciudadanía en el Mundo de la Vida	101

La Sociedad como Sistema	p. 109
La colonización del mundo de la vida	111
Conclusiones de Capitulo	113
CAPITULO III: LA UNIVERSIDAD VENEZOLANA EN LA DINÁMICA SOCIOPOLÍTICA DEL PAÍS	121
Introducción	121
Origen y evolución de la Universidad	122
La Educación Universitaria en Latinoamérica	127
La Educación Universitaria Venezolana en su historia	132
La Etapa Colonial (1498-1810).	133
La etapa de Construcción de la República (1811-1958).	137
La Etapa Democrática (Desde 1958 hasta la actualidad).	140
La Educación Universitaria en la Sociedad del Siglo XXI	149
Bases legales de la Educación Universitaria Venezolana	165
Fines de la educación	166
Principios rectores de la educación	167
La participación ciudadana en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela	169
Conclusiones de Capítulo	171
CAPITULO IV: RESPONSABILIDAD SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD	175
Introducción	175
Semántica de la Responsabilidad	176
La Ética de la Responsabilidad y la técnica pre-moderna	178
La Ética de la Responsabilidad y la técnica moderna	179
Ética y Responsabilidad	182
La Responsabilidad Social	190
La Responsabilidad Social de la Universidad	196
Espacios de acción de la Responsabilidad Social Universitaria	204
Principios claves para una educación universitaria responsable	208
Principios y Valores de la Responsabilidad Social Universitaria	210
Dimensiones de la Responsabilidad Social Universitaria	211
Utilidad de la R.S.U. para los estudiantes universitarios	212
Utilidad de la R.S.U. para las instituciones universitarias	213
Principio de la Ecología de la Acción	214
Sociedad del riesgo y Responsabilidad Social	216
Los desafíos de la globalización y de la complejidad	219
Conclusiones de Capítulo	225
CAPITULO V: SOCIEDAD, DEMOCRACIA Y CIUDADANÍA EN EL MARCO DE LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA VENEZOLANA	229

Introducción	229
La sociedad humana	231
La Democracia y otras formas de Gobierno	232
Dimensiones y Tipos de Democracia	239
La Ciudadanía	245
El Concepto de ciudadanía social	252
La Educación para la Democracia y la Ciudadanía	255
Competencias Ciudadanas	262
Tipos de competencias ciudadanas	267
La alteridad como competencia ciudadana	269
Neo-aristotelismo y Neo-kantismo en fundamentación ética y moral	270
La Ética y los Valores Morales en las Competencias Ciudadanas	280
La ética del ciudadano profesional	286
Ciudadanía, Ética y necesidad de replantear la misión universitaria	289
Conclusión del capítulo	295
CAPITULO VI: CREACIÓN DE IMAGINARIOS SOCIALES DE CIUDADANÍA UNIVERSITARIA	
Una reflexión en clave hermenéutica	301
Introducción	301
El Desarrollo de Competencias Ciudadanas y su relación con los pilares de la Educación del siglo XXI	326
Aprender a Ser en la Sociedad Venezolana Compleja	328
Aprender a Conocer en una Sociedad Planetaria Moriniana	330
Aprender a Actuar en un Sociedad en constante transformación	332
Aprender a Convivir en una Sociedad en Conflictos	335
Principios para la formación ciudadana y profesional del venezolano	338
El Currículo y la formación de competencias ciudadanas	347
Conclusión del Capítulo	358
REFERENCIAS	361

Lista de Cuadros

Cuadro	p.
1 Clasificación del Mundo.....	102
2 Reproducción de la Acción Comunicativa.....	105
3 El mundo de la Vida y sus estructuras simbólicas.....	106
4 Aportes a los procesos de reproducción al mantenimiento de los componentes estructurales del mundo de la vida.....	107
5 Fenómenos de crisis por perturbaciones en la reproducción del mundo de la vida.....	108
6 Comparación de la filosofía Neo-aristotélica y Neo-kantiana en la fundamentación ética y moral.....	276

Lista de Gráficos

	Gráfico	p.
1	Complejidad de la ética.....	186
2	Tipos de Impactos de Instituciones universitarias.....	319
3	Interrelaciones de las Responsabilidad Social Universitaria.....	323
4	Pilares de la Educación del siglo XXI.....	328



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Línea de Investigación: Aspectos Sociopolíticos de la Educación



**LA INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA:
Imaginario para la construcción de ciudadanía**

Autor: Richar Camacho Sánchez

Tutor: Luz Marina Márquez

Año: 2010

RESUMEN

La presente investigación se refiere a la formación, en la universidad venezolana, del ciudadano idóneo para confrontar los riesgos presentes en la sociedad actual. El análisis se hace acompañar de la revisión de teorías como la Acción Comunicativa de J. Habermas, la Complejidad del Ser Humano de E. Morín, la Sociedad del Conocimiento de P. Drucker, Sociedad del Riesgo de U. Beck. Con esta tesis se aspira generar una nueva racionalidad que dinamiza la universidad hacia imaginarios sociales donde se priorice la condición humana conforme a los principios de una sociedad democrática. La universidad, como meta ética, tiene la misión de reconstruir la base ético-moral de la sociedad, en la formación de los nuevos profesionales necesarios en la sociedad del siglo XXI, por ello, debe insistir en reconstruir la personalidad de estudiante universitario como conjunto coherente de roles ciudadanos y establecer la cultura cívica y la acción comunicativa como fundamental para la participación activa, racional y bien informada del ciudadano. La temática se considera pertinente por aspirar la formación de un ciudadano profesional que analice los problemas sociales con referencia al concepto de riesgo. Metodológicamente la investigación se enmarca en el paradigma cualitativo, por ser una realidad heterogénea y cambiante, se utiliza como método la hermenéutica. Se estima que este estudio reviste un importante carácter prospectivo, dado que implica la formación de un nuevo ciudadano comprometido con el desarrollo sustentable de la humanidad, que viva en armonía ecológica, consciente de su dimensión individual, social y de especie, integrante de un planeta.

Palabras clave: acción comunicativa, complejidad, sociedad del riesgo, sociedad del conocimiento, responsabilidad social, universidad, ciudadanía, competencias, democracia, imaginario social.



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
Línea de Investigación: Aspectos Sociopolíticos de la Educación



**THE UNIVERSITY:
Imaginary construction of citizenship**

Author: Richar Camacho Sánchez

Tutor: Luz Marina Márquez

Year: 2010

ABSTRACT

This research relates to training, Venezuelan University citizen's right to confront and overcome the risks present in today's society. Analysis through the revision of theories as the Communicative Action from J. Habermas, the complexity of the Human of E. Morin, the Knowledge Society of P. Drucker, Risk Society of U. Beck. With this thesis want to generate a new rationality that stimulates the University towards social imaginaries where prime mankind in accordance with the principles of a democratic society. University has a mission to rebuild ethical-moral base of society, in the formation of new professionals needed in society of the 21st century, therefore, must strive to rebuild the personality of university student as a coherent set of social roles and establish communicative action and civic culture as fundamental for participation active, rational and well-informed citizens. The thematic considered relevant by aspire the formation of a professional citizen to analyze the social problems with reference to the concept of risk. Methodologically research in part of the paradigm qualitative by a heterogeneous and changing reality, is used as a method of hermeneutics. It is estimated that this study is an important prospective, since nature involving the formation of a new citizen committed to the sustainable development of mankind, living in harmony ecological, aware of their individual, social and of species dimension, an integral of a planet.

Key Words: communicative action, complexity, the knowledge society, the risk society, social responsibility, citizenship, capabilities, University, democracy, social imaginary.

INTRODUCCIÓN

La Formación en Ciudadanía en las instituciones universitarias venezolanas, tema de la presente Tesis Doctoral, se refiere al ineludible afán de afrontar y superar los problemas presentes en la actual sociedad del conocimiento y del riesgo, relacionados con la formación de un ciudadano activo, ético y apto para la resolución de conflictos mediante la acción comunicativa, propios de una sociedad democrática. Estas esencias, deben ser elementos inmanentes y determinantes en la visión, misión y objetivos institucionales de una universidad del siglo XXI, socialmente responsable.

En la misión y fines de la universidad, expresados de múltiples maneras en su desarrollo histórico-social, ha estado presente, explícita o implícitamente, el concepto de responsabilidad social de la universidad. En la modernidad, por ejemplo, se le dio prioridad a la formación técnica profesional que a la formación ciudadana. Hoy en día, esta preocupación por la responsabilidad social en la formación ciudadana, se ha hecho más relevante, destacándose como uno de los aspectos fundamentales de la razón de ser de la universidad contemporánea.

En los años cincuenta y sesenta se creía que la educación era una de las principales palancas que ayudaría a los países a superar el subdesarrollo, ya que la educación incitaba el optimismo de ser garantía de mayor productividad económica y movilidad social. En este período los trabajos sobre educación universitaria planteaban propuestas dirigidas a crear universidades que resolvieran las demandas de transformación de la sociedad de ese momento y el desarrollo socioeconómico estaba en función directa del desarrollo educativo, lo que debía hacer de la universidad, un componente esencial para alcanzar el desarrollo de la sociedad.

Pero los desarrollos y progresos económicos y sociales pronosticados, mostraron sus limitaciones, pues el desarrollo de la educación no fue capaz de resolver los problemas, ni trajo consigo un desarrollo económico armónico de las sociedades. Esta situación problemática coincide con la aparición del fenómeno de la globalización y el impacto creciente de las tecnologías de la información y la comunicación, con lo cual se acrecienta el enfoque de acción participativa de la universidad que pregona una mayor relación con el entorno social en la producción y en la distribución de saberes.

Este inicio de siglo, es momento oportuno para revisar y repensar las estructuras socio-educativas de la sociedad, a la luz de las nuevas realidades y hacer una reflexión profunda del rol de la educación universitaria en el marco de la globalización, de los nuevos referentes por la emergencia de nuevas racionalidades, donde aparecen paradigmas que revaloriza la subjetividad social y la dimensión cualitativa de la vida social, la democracia como expresión de la conciencia reflexiva, nueva comprensión del mundo, el protagonismo de la diversidad dentro de una nueva ética, y de imaginarios sociales para la construcción de un nuevo ciudadano acorde a las nuevas realidades locales y globales.

La universidad venezolana avanza inmersa en estos escenarios dinamizados por las influencias mencionadas, con un ciudadano universitario pasivo y apático, fenómenos que dificultan la visualización del perfil del ciudadano idóneo, capaz de resolver conflictos pacíficamente y de actuar en pro del desarrollo sostenible de la humanidad, en armonía con la diversidad de posturas e intereses que coexisten en la sociedad venezolana.

La universidad, generalmente, ha ejercido su función social a través de la extensión universitaria y la creación de relaciones estrechas con el sector productivo, más sin embargo existe la preocupación por una función

social más inclusiva, es decir, más pertinente, que responda al modelo de desarrollo humano sustentable. Este énfasis, surgido en la presente década, emerge como una forma de enfrentar la globalización y la sociedad del riesgo, que atenta contra la sobrevivencia del planeta y las desigualdades de los países. Por estas razones, esta época debería ser la época de la responsabilidad universitaria con el desarrollo humano sustentable.

La demanda de una participación activa de la universidad, como ente, frente a los cambios que exige el entorno, requiere revisar sus funciones esenciales, la misión, la visión, los objetivos y la organización institucional, para hacer más pertinente su razón de ser; así como la construcción de un imaginario de ciudadano universitario acorde con la estructura societal en el mundo histórico-social en que vive. De manera que, a través de la educación universitaria, construya el Ser Humano “pertinente” para el momento actual.

La indagación de esta problemática socioeducativa es relevante porque permite re-crea el concepto de ciudadanía más allá de la cualidad y derechos del sujeto, para imaginar un sujeto capaz de lenguaje y acción orientado al desarrollo humano sostenible y sustentable para alcanzar la democracia frente a una sociedad del riesgo, logrando como propósito educativo, el sentido del pleno desarrollo del ser humano en su dimensión social actuando sobre los cuatro pilares fundamentales de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir.

En el ámbito educativo, la formación ciudadana y la profesional deben ser igualmente relevantes, para que el hombre pueda asumir una misión constructiva de la vida en la sociedad. Esta característica requiere cultivarse a lo largo de la educación, incluyendo la educación universitaria. Dado que el conocimiento y el saber no son poderes neutros ni objetivos, la universidad tiene la responsabilidad social de formar profesionales comprometidos con

las éticas, profesional y ciudadana, a través de la ejecución de sus funciones básicas practicando una gestión administrativa idónea.

De ahí que el desarrollo de la presente tesis de grado tenga como máximo objetivo o propósito, generar una nueva racionalidad que dinamice a la universidad venezolana hacia la búsqueda de imaginarios sociales donde se priorice la condición humana en la construcción de ciudadanía conforme a los principios de una sociedad democrática del actual siglo.

El análisis hermenéutico aquí establecido, parte de la teoría de la Complejidad de Morín, desde la cual se analizan categorías como la antropo-ética, ética global, ecología de la acción y el ciudadano planetario. Desde la teoría de la racionalidad comunicativa de Habermas se interpretan las categorías de acción comunicativa, acción teleológica, acción regulada por normas y acción dramatúrgica, a la vez que se interpretan las categorías de mundo de la vida y sistema en la sociedad. El concepto de ciudadanía se interpreta desde la teoría deliberativa de la democracia de este mismo autor.

Igualmente se interpreta el concepto de Democracia de Alain Touraine; así como su categoría cultura democrática y conciencia de pertenencia. El concepto de ética se analiza desde las perspectivas teóricas de Morín, Hans Küng e Ikeda Daisaku. La teoría de la sociedad del Riesgo de Ulrich Beck, permite el análisis del concepto de riesgo y el concepto de modernización reflexiva, tolerancia a la incertidumbre y administración del riesgo. Esta teoría se integra con la teoría de la sociedad del conocimiento de Drucker, desde donde se analiza el concepto de trabajador de conocimiento.

Autores como Hans Jonas, con su teoría de la responsabilidad social, permite interpretar y aplicar la ética de la responsabilidad en los actuales tiempos, que Vallaey complementa con Responsabilidad Social Universitaria

y la huella ecológica moriniana. Desde estos autores se quiere argumentar para construir el imaginario social de un universitario, futuro ciudadano profesional responsable de su desarrollo humano sostenible y sustentable.

Desde la perspectiva deontológica, se realiza una interpretación histórica de la universidad venezolana y sus transformaciones, en el tiempo, como una realidad compleja, heterogénea y cambiante. Se asume una posición de interacción permanente con el objeto a investigar en la búsqueda del deber ser de la universidad y de los deberes del profesional universitario. Asimismo se estudiaron las características de la Universidad venezolana, desde la perspectiva axiológica, a través de la interpretación de la ideología y los valores presentes en las Leyes, Decretos, Reglamentos y Normativas que las determinan y definen la visión, misión, los valores y los principios rectores que se comprometen alcanzar en sus compromisos educativos.

Desde la perspectiva teleológica, se busca comprender las acciones y motivaciones de la universidad venezolana en el cumplimiento de su misión y sus funciones esenciales. A la par percibir la responsabilidad universitaria, mediante la comprensión e interpretación de las competencias del egresado como ciudadano, para proponer una nueva racionalidad que dinamice a esta institución hacia imaginarios donde se priorice la condición humana.

Como suplemento es posible deliberar y expresar algunas líneas de investigación que pueden derivarse de esta tesis doctoral, vinculada a las dimensiones de la democracia y ciudadanía a nivel universitario. Sería importante establecer si el actual concepto de educación universitaria venezolana da plena respuesta a los requerimientos de esta sociedad o si por el contrario existe una crisis de legitimidad en el discurso acerca de la educación universitaria en la democracia venezolana, o si los principios y valores éticos adquiridos en las instituciones universitarias preparan para una sociedad basada en el ejercicio pleno de una ciudadanía en democracia.

Igualmente puede ser esencial examinar la necesidad de re-crear la misión, visión y objetivos de las instituciones educativas universitarias de Venezuela para ajustarlos a una formación en ciudadanía en democracia, o para determinar la formación universitaria del ciber-ciudadano propio para una ciber-democracia. Estas inquietudes bien pueden tener respuesta por parte de la comunidad educativa, lo que da una trascendencia a esta tesis.

Metódica

El abordaje de la metódica de la investigación, usualmente requiere fijar una postura filosófica, desde la cual se define el tránsito investigativo, desde la situación problemática inicial hasta el imaginario de solución. Se requiere definir el paradigma en el cual se enmarca la investigación, la metódica, técnicas y procedimientos aplicados en el proceso investigativo; así como explicar claramente lo ejecutado. Desde esta exposición, esta tesis doctoral se enmarca en el paradigma cualitativo, cuyo propósito fundamental consiste en comprender e interpretar un imaginario social de ciudadanía universitaria de quienes participan de la realidad.

En cada época, los cambios estructurales causan nueva manera de concebir la ciencia y el mundo, (episteme), la cual evoluciona en conexión con los nuevos imaginarios que se materializan en paradigmas que emergen. Hoy se acepta que el conocimiento es algo personal, diferente en cada sujeto y la intersubjetividad es fundamental en la nueva gnoseología. El conocimiento científico en los nuevos tiempos tiene características como la subjetividad, sustentado en la razón dialógica y flexibilidad.

La metodología, para Taylor y Bogdan (1992) es *“la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable”*, (p. 20). En este sentido, la investigación

cualitativa es un proceso activo, sistemático y riguroso de indagación dirigida, en el cual se toman decisiones sobre lo investigable, en tanto se está en el campo objeto de estudio. Para Martínez (2004), la investigación cualitativa trata de reconocer la naturaleza de la realidad, su dinámica, que explica plenamente su comportamiento y manifestaciones.

Este término, metodología, en las ciencias sociales define la forma de realizar la investigación, la cual depende de los supuestos y propósitos de la investigación, de acuerdo con Taylor y Bogdan (1992). Por ser sensible a la complejidad del ser humano y por aplicar procesos sistemáticos y críticos para obtener conocimiento sobre el imaginario de comportamiento ciudadano del universitario, defendible, epistemológica y metodológicamente, esta tesis, se inscribe dentro de los nuevos métodos de investigación cualitativa.

En este orden de ideas, no se pretende hacer generalizaciones, sino comprender la realidad tal como existen, por eso se deduce que la metodología cualitativa se basa en una rigurosa descripción contextual de la realidad observada, con el propósito de comprender e interpretar el contexto global donde se producen e idea una solución realizable.

Cumpliendo con el rigor metodológico de relacionar adecuadamente el método, el problema y los objetivos que se pretenden alcanzar, se aplicó el tipo de investigación interpretativa del lenguaje escrito, como lo es la hermenéutica. Para Martínez (2004), este método es usado siempre, conscientemente o no, por todo investigador, debido a que la mente humana es, por su propia naturaleza, interpretativa, es decir, hermenéutica; siempre trata de observar algo de la realidad, para buscarle su significado. Esto permite señalar, que la hermenéutica se utiliza en la investigación científica, pues, aparte de describir los significados, interpreta el fenómeno estudiado.

En el ámbito de la gnoseología y de la filosofía del lenguaje, Gadamer (2005), considera al conocimiento esencial para la existencia humana; el ser, desde su horizonte interpretativo, puede comprenderse y comprender su contexto. Para el hombre cada conocimiento es una constante interpretación y, principalmente, un conocimiento de sí mismo. El modo de comprender del sujeto, es propiamente interpretativo, realizando la comprensión constructiva que cambia, de la realidad captada a la realidad comprendida.

El concepto moderno de hermenéutica, según Martínez, (2004) emerge de F. Schleiermacher, para quien es el arte de comprender con exactitud; es la aplicación técnica de una interpretación correcta de un texto, hablado o escrito. Por esto, hay que comprender el todo para comprender la parte y, más en general, es preciso que texto, objeto interpretado y sujeto interpretante, pertenezcan a un mismo ámbito, de una manera que se podría llamar circular. Para ello es necesario el pre-conocimiento de la obra que se interpretará, y la pertenencia de la obra y del intérprete, a un ámbito mayor.

En este sentido, Dilthey (según Martínez, 2004) opina que mientras que las ciencias naturales, siguen el método de la explicación; las ciencias sociales siguen el método de la comprensión, porque la vida espiritual se comprende, entendiendo la significación de los eventos en el mundo histórico-social, interpretando el pasado como efecto del comportamiento humano, en cuyas estructuras y capacidades participa el interprete. El sujeto que comprende no se puede concebir de manera fenomenológica, es decir asépticamente y neutral, sino como una conciencia afectada por una experiencia vital común que está oculta en la historia o en el texto. Por eso expresa que *“Comprender es transportarse a otra vida”* (p. 121).

En Heidegger la esencia de la hermenéutica es la existencia humana que se expresa por la comprensión que el hombre tiene del mundo y de la

historia. La ontología del ser humano intenta interpretar el fenómeno de la totalidad de la naturaleza en el contexto de ser-en-el-mundo; desde esta perspectiva entiende la precomprensión que, posibilita la comprensión. Asimismo, dice que el lenguaje condiciona la interpretación o hermenéutica.

Heidegger influye en Gadamer, en lo relativo a la comprensión y a la interpretación, admitiendo el concepto de “círculo hermenéutico”, subrayando que para comprender el todo es necesario comprender las partes y para comprender las partes es preciso comprender el todo. De acuerdo con los principios gadamerianos, se procuró ampliar el horizonte de interpretación intentando alcanzar el horizonte del objeto que se pretendía interpretar, como es la responsabilidad universitaria en la formación ciudadana. En el descifrar la temática se pretendió insertarse lo que se ha vivido en el transcurrir histórico, intentando lograr la síntesis del pasado y el por-venir.

El lenguaje une los horizontes del intérprete y del objeto, del pasado y del presente, del texto y la tradición, del pasado con el presente del intérprete, con los prejuicios y la posibilidad de comprensión. Tanto la obra como el intérprete tienen su propio pasado, su propio contexto y el intérprete en su acción no se separa de su realidad vivida, de lo que es y con ese horizonte aborda el texto, con sus preconcepciones y propios prejuicios sobre la obra que analiza. El diálogo permitió llegar a acuerdos, a compartir interpretaciones hermenéuticas, como síntesis intersubjetiva.

Siguiendo a Habermas es posible decir que el pensamiento humano es por naturaleza hermenéutico, dirigido a buscar el significado que una acción tiene para quien la realiza, pues ese significado y la intención que la anima son las que convierten un simple acto en una acción humana. Por ello el círculo hermenéutico es infinito, siempre habrá nuevas interpretaciones, porque toda acción humana puede ser interpretada de múltiples formas,

razón por la cual el hermeneuta siempre dice su verdad. En la interpretación se intentó descubrir la intención del autor, descubrir el significado que para él tiene la acción y la función que dicha acción desempeña en la vida del autor.

Para estos hermeneutas la verdad es explicada como producto de la interpretación, el Ser (mundo-hombre) una gran obra textual inconclusa, de comportamiento, y el Tiempo, aquello donde confluyen mundo y hombre configurando una realidad. La hermenéutica, como investigación rechaza la instrumentalización de la razón, predictiva, causalista y universalista del positivismo. Su objetivo es comprender los fenómenos humanos y sociales a través del objeto o escrito que interpreta, evitando los obstáculos que separa al objeto investigado del intérprete con su subjetividad (prejuicios y tradición).

En el pensamiento Gadameriano, es importante saber, que el interpretar, no es ni posterior, ni complementario al comprender, sino que, simplemente, comprender implica interpretar, por lo tanto interpretar se convierte en el discurso de la comprensión, en la capacidad de construir oraciones que dan sentido al objeto interpretado. A su vez, la aplicación en el proceso hermenéutico se sucede, cuando lo comprendido se interpreta en el marco de una situación concreta del intérprete, en este caso, en la creación de un imaginario social de ciudadanía universitaria.

Desde esta perspectiva, en la planificación de la investigación, se determinó el objetivo, de comprender e interpretar la responsabilidad de la universidad en la formación de profesionales en el marco de la sociedad del conocimiento y del riesgo, y frente a las nuevas tecnologías que la sociedad del siglo XXI les ofrece. Igualmente, se relaciona con la búsqueda de imaginarios donde se prioriza la condición humana en la construcción de ciudadanía conforme a principios democráticos. La formación en ciudadanía plantea la necesidad de desarrollar un proyecto educativo centrado en

mejorar el producto universitario, es decir, en formar ciudadanos profesionales responsables y conscientes.

Se realizó un análisis crítico de documentos oficiales con el fin de comprender, interpretar y contrastar *el deber ser* de las instituciones, con la realidad palpada para lograr una interpretación hermenéutica que pudieran servir de base al desarrollo de un nuevo horizonte discursivo en educación superior para construir ciudadanía. El análisis mejora la discursividad acerca de la responsabilidad universitaria y por ende, la del ciudadano universitario.

Como corolario, queda claro que la universidad es el eje de la trilogía: Sociedad-Estado-Ciudadanía, desde donde se puede modificar la política universitaria para reconceptualizar la universidad, que no se deje llevar por la mitología del crecimiento económico constante, del conocimiento como simple bien capital y de preparar jóvenes sólo para el mundo del empleo, sino, cultivar en ellos principios y valores, acordes con su responsabilidad frente a las nuevas generaciones, y adecuados para la emergencia de un ciudadano coherente con las necesidades de una nueva sociedad, donde el conocer, hacer, ser, convivir se conjuguen entre sí en la construcción de competencias ciudadanas lo cual constituye el aporte de esta tesis.

Es apropiado concluir esta introducción señalando que en este devenir investigativo a través de los capítulos se transita por las conceptualizaciones que soportan esta tesis doctoral. En el capítulo I se plantea el problema de ¿cómo generar, desde la universidad, una ciudadanía para la participación activa y protagónica en la sociedad democrática contemporánea? En el capítulo II las perspectivas teóricas para la construcción de ciudadanía universitaria, iniciando en los imaginarios sociales, la complejidad humana y la acción comunicativa en el mundo histórico-social. La comprensión e interpretación de las características de la Sociedad del Conocimiento y del

trabajador del conocimiento, del futuro de la educación superior en este contexto, las cuales permiten imaginar las competencias ciudadanas, adicionales a las profesionales que debe poseer el futuro profesional.

En el capítulo III se revisa la dinámica sociopolítica de la universidad venezolana, a través de las etapas del desarrollo histórico del país, su conexión con los planes de desarrollo nacional. Igualmente se interpretan las bases legales que orientan la educación universitaria venezolana a fin de determinar su aplicabilidad y la posibilidad de imaginar una nueva misión universitaria. En el capítulo IV, se hace referencia a la responsabilidad y su ética partiendo de su conceptualización para alcanzar los espacios de acción de la responsabilidad social universitaria y ciudadana, sus principios, valores y desafíos, así como la definición de las competencias ciudadanas que debe poseer todo estudiante universitario para enfrentar la actualidad.

En el capítulo V se reseña la sociedad, democracia y ciudadanía desde la teoría de la acción comunicativa habermasiana, los conceptos de sociedad como Mundo de Vida y como Sistema. Luego se analizan los tipos de Democracia y características según Touraine para definir la ciudadanía y las competencias necesarias para desenvolverse activamente en una sociedad democrática del presente siglo.

En el capítulo VI se concreta el aporte para la creación de imaginario de ciudadanía universitaria donde se explica la responsabilidad universitaria basado en el manejo adecuado de los impactos que la universidad genera en el mundo exterior e interior y el desarrollo de competencias ciudadanas con relación a los pilares de la educación, de manera que se aprenda a ser en la compleja sociedad venezolana, a conocer en una sociedad planetaria, a actuar en una sociedad en transformación y a convivir en una sociedad conflictiva.

CAPITULO I

CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

La educación, más que cualquier otro recurso de origen humano, es el gran igualador de las condiciones del hombre, el volante de la maquinaria social.

Horace Mann (1796-1859)
Educador estadounidense

La formación actual del profesional universitario venezolano

En este primer decenio del siglo XXI, América Latina está cumpliendo 200 años de las independencias de sus Estados-Naciones; circunstancia histórica de gran importancia, que permite analizar y repensar todas las estructuras, entre ellas la socio-educativa, que han dejado su huella en ese transcurrir histórico, a la luz de las nuevas realidades de principios de siglo. Se apertura, un espacio para la reflexión profunda y la asunción de nuevas posturas con relación al papel de la educación universitaria dentro del marco de la globalización, las tendencias educativas y la aparición de nuevos referentes que anuncian la emergencia de otras racionalidades y de otros imaginarios sociales, para la construcción de una ciudadanía acorde con la nueva sociedad.

Asimismo, el progreso de la universidad, luego de su creación en la Edad Media y sus luchas contra la influencia religiosa y dogmática hasta el presente, ha estado enmarcado en las interacciones Universidad-Estado-Sociedad, generadoras de diversidad de formulaciones, que han marcado el devenir de la universidad, instaurándose así una recursividad intensificada notablemente en las postrimerías del siglo XX, periodo crucial de transición

histórica, al decir de Giddens (2000), en la cual la universidad ha avanzado inmersa en escenarios dinamizados por el influjo de la globalización, nuevas tecnologías, la ciencia, y racionalidades emergentes, fenómenos que entre otros, hacen cada vez más difícil visualizar el perfil del sujeto idóneo capaz de actuar en pro del desarrollo sostenible de la humanidad, en armonía con la complejidad de posturas e intereses que hoy coexisten en la sociedad.

En todos los órdenes de la sociedad actual está presente la noción de complejidad, como fenómeno que reside tanto en el sujeto de conocimiento (se concibe cierto objeto como complejo porque no se le entiende), como en el objeto de conocimiento, porque se cree entenderlo y se le observa como realidad llena de características muy elaboradas, dotadas de una fina estructura que, además, se pueden visualizar desde diversos puntos de vista. Estos dos puntos de vista tanto de la Sociedad como de la Universidad, no son incompatibles, sino que están relacionados, como las complejidades objetivas y subjetivas efectivamente conectadas.

Por ello, la sociedad no es simplemente un objeto complejo, sino que está conformada por la complejidad de los sujetos (de las mentes y de las conciencias) cuyas interacciones constituyen el medio social propio de la especie humana. La misma es un objeto de características muy especiales, porque como lo expresa Navarro (1997), sin dejar de ser objeto es, internamente, un conjunto de sujetos cognitivos y pragmáticos. Esto constituye un problema primordial difícil de ver en su auténtica dimensión, por cuanto se produce en la interacción de los individuos, que a su vez retroactúa sobre ellos mismos a través de la cultura.

Según esto, una sociedad, como la venezolana, vive para el individuo, el cual vive para la sociedad y ambos viven para la especie humana, que también vive para ambos, tal como lo plantea Morín (2000a). De ahí que en

el sujeto confluyan tres realidades: individuo-especie-sociedad, dado que converge la realidad individual (psicológica), la realidad de la sociedad (sociológica) y la realidad de la especie biológica y ninguna es excluyente. Los tres términos son los medios y los fines el uno del otro, razón por la cual el individuo es el fin de la especie y el fin de la sociedad, a la vez, pero el individuo quiere vivir a plenitud su vida, sin reducirla a vivir para la especie, ni para la sociedad; quiere vivir para el amor, la felicidad, el bienestar, el conocimiento y el poder, entre otras cosas.

En la raíz de muchas dificultades, por los cuales atraviesa la humanidad, se encuentra la dificultad colectiva de colocar al ser humano y a la felicidad del hombre en el centro de todos los proyectos y en la meta de todas las actividades. El hombre debe ser el principio y fin de toda empresa, por eso, para Makiguchi (1973), la felicidad duradera del educando, se halla en una vida creadora de valores, es decir, en la capacidad de hallar sentido a cualquier circunstancia, de mejorar su propia existencia y contribuir al bienestar de los demás, en cualquier situación.

En consecuencia, la educación en general, como privilegio esencialmente humano, es la fuerza que permite al hombre ejercer su condición humana, dado que gracia a ella el hombre puede asumir una misión constructiva en la vida, con confianza en sí mismo; razón por la cual, la educación debe asegurar, que el conocimiento sirva para promover la causa de la paz y la felicidad humana, porque aunque sea el medio mas lento de cambio social, es el único medio posible (Ikeda, 2001).

Por su parte, la educación, como práctica social, es también una realidad compleja, la cual en la modernidad, ocupó un lugar básico en la expansión del pensamiento de la cultura occidental y su misión fundamental fue establecer el saber moderno, sustituyendo el saber tradicional. Para ello

las naciones asumieron políticas educativas centradas en las ideas de desarrollo, progreso, libertad, igualdad, y fraternidad, las cuales fueron llevadas a la práctica en las instituciones educativas con la intención de construir un ciudadano moderno garante de una sociedad moderna, con una educación centrada en el conocimiento, el cual es visto simplemente como un bien capital, desvirtuando el sentido que el saber puede tener para la realidad, la cultura y la vida humana.

Asimismo, la revolución científico-técnica de siglo XVII y la político-social del siglo XVIII, bases de la revolución industrial en el siglo XIX, dieron paso a la moderna sociedad industrial. La primera revolución industrial reemplaza la fuerza muscular del hombre por la máquina y la mecanización; la segunda revolución, posterior a la II Guerra Mundial, potencia la fuerza intelectual del hombre mediante las computadoras y las telecomunicaciones. Actualmente, en la posmodernidad, se inicia la *sociedad postindustrial* definida por la supremacía de la economía de servicios sobre la economía productiva y la presencia de la sociedad de la información y del conocimiento. Esta nueva sociedad requiere de la formación de un nuevo ciudadano, acorde con una educación centrada en el ser humano y en el conocimiento global existente.

Por otra parte, el cambio epocal de paradigma no significa la destrucción de los valores existentes sino un cambio de valores. Es decir, el cambio de una ciencia amoral a una ciencia éticamente responsable, de una tecnocracia dominadora del ser humano a una tecnología al servicio de un hombre más humano, de una industria contaminante a una industria ecológica, de una democracia jurídico-formal a una garante de la libertad y la justicia. Los valores de la modernidad industrial no deben suprimirse sino, reincorporarlos en el nuevo paradigma. Por ende, Küng (1998) formula la necesidad de reflexionar sobre el comportamiento moral del hombre, para

establecer una ética mundial que haga frente a los catastróficos procesos económicos, políticos, sociales y ecológicos.

De ahí que se requiera una sociedad más ética, que se inicie en el reconocimiento de que la sociedad actual no lo es tanto, y que existen, en la cultura y la vida social contemporánea, situaciones de la convivencia que no satisfacen y hacen reconsiderar que algo falta, que se considera posible de alcanzar y que exige plantear una alternativa, hacer el esfuerzo de configurar la imagen del ciudadano que, en el marco de una sociedad injusta, inequitativa, individualista, competitiva y pragmática, asuma el compromiso de promover los valores de la cooperación solidaria, de la justicia y de la construcción colectiva de un mejor futuro.

En ese orden, la re-creación del concepto de ciudadanía adquiere, en palabras de Matsuura, (2005) dimensiones que van mas allá de la cualidad y derecho del sujeto capaz de lenguaje y acción, con orientación al desarrollo humano y a la evolución positiva de la sociedad, en oposición a la barbarie, llegando a alcanzar el *desarrollo del espíritu cívico, para el auge de una democracia prospectiva frente a la sociedad del riesgo*. Una democracia que explore y prediga el futuro en función de los posibles riesgos.

Así lo sostiene Duplá (2005) cuando expone que mientras más eficiente es el ejercicio de la vida ciudadana, en las tareas que son de todos, mayor es el desarrollo del país, y en contraposición, el subdesarrollo se manifiesta claramente cuando existe expectativa generalizada por parte de los habitantes de un país, hacia la resolución de todos sus problemas por parte del gobierno de turno. Por consiguiente, la ciudadanía afianza la cohesión social de los grupos humanos, puesto que el acceso a los derechos y responsabilidades ciudadanas incrementa el sentido de la pertenencia, mientras que la exclusión es una amenaza a la paz social.

En este mismo sentido, Delors (1998) en su informe a la UNESCO sobre la educación para el siglo XXI, establece que una función esencial de la educación, es el desarrollo de los individuos y de las sociedades cuando expresa que “la educación, en sus distintas formas, tiene por cometido establecer entre los individuos, vínculos sociales procedentes de referencias comunes... la finalidad principal de la educación es el pleno desarrollo del ser humano en su dimensión social” (p. 55). Para lo cual propone como uno de los cuatro pilares fundamentales de la educación, el aprender a vivir juntos, para que toda sociedad pueda avanzar por el camino de explorar los talentos que, como tesoro escondido, yacen en el interior de cada persona.

Igualmente, Morín (2000b) en su obra *Los siete saberes necesarios en la educación del futuro*, indica que es necesario enseñar la condición humana de manera integral ya que la educación a través de las disciplinas imposibilita aprender lo que significa ser humano. Hay que restaurarla de tal manera que cada uno adquiera conciencia de su compleja identidad y de su identidad común a todos los demás seres humanos.

Es aquí donde la educación universitaria juega un papel vital en la construcción de la ciudadanía, solidificando los derechos y deberes establecidos en la Constitución (1999), que prevé el pleno desarrollo de la personalidad y la formación de docentes de reconocida moralidad. Asimismo la educación universitaria está llamada a consolidar ese esfuerzo formativo de los niveles educativos anteriores, de diversas maneras, porque como señala Ibáñez (2001) la enseñanza universitaria debe profundizar en el sentido y alcance de los derechos propios de la ciudadanía y ayudar a los estudiantes a crecer y comprometerse con los deberes sociales y políticos.

Incluso Küng (1998) establece que independiente del proyecto que se proponga el hombre para mejorar el futuro de la humanidad, debe tener

como principio ético fundamental que el hombre no podrá jamás convertirse en simple medio, debe ser siempre el objetivo último, la finalidad y criterio decisivo. Por el contrario el dinero, capital, trabajo, industria, ciencia y técnica si se consideran medios, y deben ser valorados y utilizados en la medida de que sirvan adecuadamente al desarrollo del hombre, dado que no son neutrales.

El Ser Humano ha de ser siempre sujeto, nunca objeto. Las máquinas, las computadoras y las organizaciones deben estar al servicio del hombre y no a la inversa. El factor humano es el elemento central responsable de impulsar el acontecer global y particular. Küng (1998) sentencia que los inventos y las innovaciones no provienen de las máquinas, sino de los hombres que empeñan sus ingentes esfuerzos intelectuales en crear nuevas condiciones económicas, sociales y técnicas, sin dejar de lado los posibles riesgos. La salvación del hombre, solo puede provenir del propio hombre, nunca de la máquina. Es por esto, que en los actuales tiempos el capital humano es más importante que el capital económico, para el futuro de una empresa.

De esta serie de consideraciones, se deduce que la educación como privilegio esencialmente humano, es la fuerza que permite al hombre ejercer su condición humana, dado que gracia a ella el hombre puede asumir una misión constructiva en la vida, con confianza en sí mismo; aunque está ampliamente demostrado que el conocimiento puede desarrollarse siguiendo un curso totalmente aislado de toda consideración por la vida humana, como sucede en el desarrollo de armas de destrucción masiva o en la manipulación genética humana. Por esta razón, de acuerdo con Ikeda, (1999), la educación debe asegurar, básicamente, que el conocimiento sirva para promover la causa de la paz y la felicidad humana. Se requiere acercar la ciencia a la ética y la política.

De igual manera para Savater (2003), la educación es la clave para una sociedad democrática, entendida en la dimensión de preparación de los ciudadanos, es decir, la preparación de personas capaces de profundizar la democracia, de utilizarla de manera que no se corrompa o se desaparezca por falta de práctica o por uso indebido. El ciudadano de esta sociedad democrática no es un producto que nazca espontáneamente o naturalmente, sino que requiere cultivarse, es decir, es una obra de arte social que requiere una preparación especial acorde con la realidad social y cultural que vive el país.

En ese mismo orden Morín, Pena-Vega, García, Carrizo y Lanz (2003) señalan que la universidad, entiende que el saber y el conocimiento científico son depositarios de un poder que no es neutro ni objetivo, por lo tanto, ella tiene la responsabilidad de formar profesionales comprometidos con la ética científica, la ética civil, y con la ciudadanía, es decir que tiene la responsabilidad de promover el desarrollo de la responsabilidad individual no solo en relación directa con las aplicaciones técnicas, sino también en la relación de los universitarios con la sociedad local y global. Todo ello en coherencia con su definición de espacio para la autónoma reflexión, investigación y difusión del conocimiento.

De ahí que la Sociedad demanda fuertemente a las Instituciones de Educación Universitaria, la formación de profesionales competentes, no solo por los conocimientos y habilidades que posee en el área de su profesión, sino también por las actitudes, normas y valores que regulen su actuación personal y profesional. Todo estudiante universitario, debe conocer la importancia del valor de la responsabilidad social, y debe sentir la necesidad de actuar responsablemente, para que este valor en verdad regule su conducta universitaria y ciudadana.

Adicionalmente, la problemática mundial de la educación universitaria, en el contexto de los requerimientos planteados por la realidad del tercer milenio ha sido objeto de innumerables debates internacionales, muchos auspiciados por la UNESCO, cuyas ideas primordiales fueron recogidas en la “Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción” aprobada en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior realizada en París (UNESCO, 1998), aguardando por el desarrollo de proyectos destinados a proteger el futuro de la humanidad.

En este contexto, la universidad venezolana, influenciada por el sistema educativo mundial, presenta la misma problemática y desafíos planteados a esta clase de instituciones, y muy particularmente se conecta con las intensas problemáticas propias de los países de desarrollo tardío. En tal sentido la universidad venezolana está signada tanto por la urgencia de conectarse con las necesidades sociales propias de una época centrada en el conocimiento, como por la urgencia de resolver los problemas propios de exclusión en los diversos ámbitos de la sociedad, la intolerancia y la violencia que se manifiestan como violencia física, sociocultural, y psicológica que puede generar o sufrir el venezolano actual, según De Vries (1998).

Por su parte, para Fergusson (2004), la universidad venezolana ha sido un poderoso instrumento dinamizador del desarrollo, a través de la formación de numerosas cohortes de profesionales que asumieron responsabilidades, nutriendo a todo lo largo el proceso modernizador que permitió y fomentó la incorporación de personas provenientes de toda la gama de estratos sociales a la universidad, asimismo la masiva incorporación de la mujer contribuyendo enormemente a la movilidad social; y además en su actitud desafiante y cuestionadora, la universidad también actuó como pivote para la exigencia de justicia, el desarrollo y sostén de la democracia, pero como establece Fergusson (2004)

Una vez que ese modelo de desarrollo se agotó, sus instituciones entraron en un acelerado proceso de deterioro y decadencia. En ese contexto, todos los esfuerzos de las personas mejor intencionadas por restablecer los viejos ideales, conservando las prácticas habituales, están condenados al fracaso (p. 174).

Así, es como la calidad y pertinencia del perfil del egresado de la universidad venezolana, en opinión de Ruíz Bolívar (2001), varía de acuerdo con el tipo de universidad y del área del conocimiento de que se trate. Existen universidades cuyos egresados son muy solicitados en el contexto nacional e internacional en carreras tecnológicas como ingeniería electrónica, computación, telecomunicaciones, no obstante, esa no pareciera ser la situación en la mayoría de las universidades. Por el contrario, el autor opina que el nivel de calidad es moderado con tendencia a deficiente y en diversas oportunidades con limitada o ninguna pertinencia social.

Este mismo autor observa, en los egresados en Educación, un alto porcentaje de serias deficiencias en el dominio de las herramientas básicas de la cultura, la comprensión de lectura, expresión oral y escrita. Situación de altísima gravedad, por el efecto exponencial que tiene, si se asume que estos profesionales son quienes tendrán en sus manos la formación básica de los niños venezolanos del presente.

Fergusson (2004), asevera que la universidad se ha sometido a los mercados, eficaz y eficientemente, bajo el pretexto de garantizar la salida profesional de sus estudiantes y ha corrido el riesgo de colocar en segundo plano de la enseñanza universitaria, la búsqueda y difusión de la cultura, quedándose preocupada por las exigencias del mercado laboral, olvidándose del principio que la inspiró, desde su nacimiento en la Edad Media, como un lugar para la reflexión, la investigación y la difusión del saber.

Igualmente expresa que una significativa parte de los docentes investigadores, aislados en su mundo científico, en sus laboratorios, solo se han interesado en los saberes y conocimientos necesarios de destacar en su especialización, lo que los convierte en “súper-técnicos” poco universitarios y aún menos humanistas; por ello la investigación en las ciencias, la filosofía, las ciencias humanas y la enseñanza, sólo conservan de su misión el aspecto “formador” en el sentido de una formación profesional restringida, que responde a criterios de eficacia técnica y rentabilidad económica, sin interesarse en lo cultural, es decir, en “la educación de una mirada crítica sobre los saberes, condición *sine qua non* para tomar la distancia necesaria y para dar un sentido a la empresa del conocimiento” (p. 177).

En términos de Fergusson (ob.cit.), la actual crisis es ocasionada por el decrecimiento del poder de la educación en el cumplimiento de su papel transformador dado el cambio cualitativo que está ocurriendo en el conocimiento y su utilización en un mundo signado por el pensamiento único de un mundo globalizado en el que la noción de profesionalidad ha dejado de lado, justamente todo asomo de humanismo e intelectualidad.

Esta problemática que aguarda ser abordada, invita a desarrollar proyectos cuyo objetivo final sea salvaguardar el futuro de la humanidad, por lo cual se requiere del sistema educativo, y en particular de las instituciones de educación universitaria, intensificar su ya elevado, histórico e inextinguible compromiso con la transformación del curso de la realidad presente, particularmente en lo referido a las transformaciones vinculadas al desarrollo científico, la transferencia científico-tecnológica y la revolución política con sus valores inherentes, democracia-libertad-ciudadanía, dimensiones todas sobre cuya constitución y desarrollo tiene incidencia directa la Universidad.

No obstante, Fergusson (ob.cit.), piensa que la universidad se encuentra en una etapa de cambios importantes relacionados con su razón de ser y su desarrollo futuro, por lo que debe reevaluar su misión ante los retos que la sociedad actual le plantea, tanto en su ámbito local como global. La responsabilidad de la universidad se encuentra en crisis, al igual que el paradigma clásico de la organización de los saberes. Todo esto entraña para la universidad, movilizarse hacia una reforma dinámica y a tiempo real, de sus estructuras políticas y funcionales, de la cultura organizacional, de los modelos formativos, que en su diversidad permanecen anclados en la clásica compartimentalización de los saberes.

Estas nuevas concepciones incorporadas al proceso formativo de las universidades coadyuvarían a formar profesionales igualmente definidos como sujetos, sustancial y sustantivamente éticos y democráticos, dado que no puede haber sociedad democrática sin *paideia* democrática, al decir de Castoriadi (1994), cuando declara que "... incluso si suponemos una democracia caída del cielo, tan completa y perfecta como se quiera, esta democracia no podría durar más que algunos años a menos que produjera los individuos que le corresponden y que son, ante todo y sobre todo, capaces de hacerla funcionar y de reproducirla..." entonces es posible la pregunta de ¿Cómo lograr que la universidad venezolana trascienda hacia la construcción de un imaginario social dinamizador de ciudadanía?

Todo lo anterior conduce a pensar en la importancia de generar aportes; y en el acontecer venezolano, luce perentorio contextualizar las rectificaciones sugeridas por la UNESCO como política, y fundamentar soluciones prospectivas desde la universidad con apoyo en la visión de la sociedad del conocimiento, de manera que se guarde congruencia con el proyecto de las Naciones Unidas y muy especialmente en lo que se refiere a enseñar la condición humana, que en términos de Morín, (2000b) sería

“enseñar principios estratégicos que permitan afrontar los riesgos, lo inesperado, lo incierto y modificar su desarrollo en virtud de las informaciones adquiridas en el camino” (p. 20).

Esa imagen, en la medida que se constituya en proyecto educativo, en aspiración ético-antropológica para el quehacer educativo de estos tiempos, tendrá el carácter de una utopía, de un imaginario, que no es otro que la formación del ciudadano ético, democrático, capaz de resolver conflictos pacíficamente, apto para vivir en la cultura de la sociedad del conocimiento y del riesgo. De ahí que la situación problemática de generar una ciudadanía para la participación en la sociedad democrática contemporánea, desde la universidad, requiere determinar ¿Cómo generar, desde la universidad, una ciudadanía para la participación activa y protagónica en la sociedad democrática contemporánea?, para ello se plantean los siguientes objetivos:

Objetivo General

Formular una nueva racionalidad para dinamizar la universidad venezolana hacia la búsqueda de imaginarios sociales donde se priorice la condición humana, en la construcción de ciudadanía, conforme a los principios de una sociedad democrática contemporánea.

Objetivos Específicos

1. Examinar la universidad venezolana en la dinámica sociopolítica del país.
2. Plantear la relación establecida entre perspectivas conceptuales vinculadas con la complejidad del ser humano, su antro-po-etica, su acción comunicativa en la sociedad del conocimiento, la sociedad del riesgo y los imaginarios sociales en la construcción de ciudadanía universitaria.

3. Desvelar los indicadores en la formación de profesionales ciudadanos, a partir de la responsabilidad social de la institución universitaria venezolana.

4. Elaborar principios para la formulación de una nueva racionalidad hacia la creación de escenarios sociales imaginarios generadores de ciudadanía en la universidad venezolana.

Justificación de la investigación

En el presente siglo, las sociedades están en transición de una economía industrial hacia economías fundadas en el saber, basadas en cuantiosas inversiones en educación, formación, investigación y desarrollo, así como en el uso importante de las nuevas tecnologías de información para la comunicación interpersonal y para la creación de nuevos saberes, por ello, para formar parte de esta economía, las organizaciones, las sociedades y el individuo deben equiparse con nuevas competencias y nuevas cualidades para prosperar en un mundo en permanente estado de turbulencia que le genera consecuencias al sistema educativo.

Por ello, los desafíos que la sociedad venezolana contemporánea le plantea a la educación son considerados en este estudio, desde una perspectiva de construcción del conocimiento para una sociedad ética y democrática, proponiendo a las instituciones universitarias venezolanas, en el contexto de la sociedad del conocimiento y del riesgo, el desarrollo de capacidades profesionales y ciudadanas que faciliten a los egresados universitarios posicionarse e integrarse a la sociedad, aportando reflexiva y críticamente a la construcción del ser humano, como persona, miembro de una sociedad e integrante de una especie.

Como ya se expresó en párrafos anteriores, el individuo y la sociedad viven en un continuo proceso de interacción recursiva que los dinamiza y estimula constantemente, de manera que se establece un progreso continuo. Por ello, la formación de ciudadanos continua y conjunta entre los distintos agentes educativos, es una urgencia inapelable, entre las muchas necesidades que tiene el país, dado que la ciudadanía es una realidad ampliamente relacionada con el desarrollo humano, demostrable con el análisis del desarrollo de un país.

Por ello, esta investigación le aportará elementos teóricos a la educación universitaria venezolana en general y a la universidad en particular con el propósito de lograr un mejoramiento de la calidad humana de sus egresados para que, además de la interacción del profesional con el sistema productivo, se logre satisfacer las necesidades de desarrollo social y humano de los venezolanos. Por esta razón se propone generar una nueva episteme para la universidad en la búsqueda de imaginarios sociales para la construcción de ciudadanía, donde prime la condición humana, como sujeto de la educación, conforme a la sociedad democrática contemporánea.

Así mismo se pretende realizar aportes teóricos para el debate en función de lograr una reforma universitaria profunda de manera que se pueda redimensionar las funciones primordiales y la responsabilidad social de las universidades, dado que ellas son consideradas herramientas sociales privilegiadas para el desarrollo humano a través del conocimiento.

Formar para la ciudadanía es hoy fundamental en cualquier sociedad del mundo. Sin embargo, en nuestro contexto, es labor más urgente y necesaria, dado que Venezuela, tiene altos índices de violencia. Igual ocurre con la corrupción y con otros tipos de problemas sociales, como la falta de respeto por los derechos humanos. A pesar de tener en principio una

Democracia, lo que ocurre en la cotidianidad de la vida de millones de venezolanos y venezolanas está todavía lejos de una verdadera democracia y de lo que propone la Constitución.

Frente a esta situación, es prácticamente un consenso que la educación formal tiene un papel esencial que cumplir. Una transformación en la manera como nos comportamos en sociedad, como nos relacionamos intersubjetivamente, o como se participa para lograr cambios, requiere que los jóvenes y dentro de ellos los universitarios de esta sociedad y de las futuras generaciones reciba información que les permita ejercer de manera constructiva su ciudadanía.

Claro está que la Universidad no es el único espacio en el que esa información debe ocurrir. Iglesia, comunidad, medios de comunicación y muchos otros espacios de socialización también deben cumplir este papel. Sin embargo la universidad es un espacio esencial y privilegiado para ello, porque en su propósito está la formación integral, porque la universidad es una pequeña sociedad y como tal presenta muchas oportunidades para el aprendizaje y la práctica de la vida ciudadana. Todas las interacciones entre los miembros de la comunidad universitaria, la construcción de normas que regulen esas interacciones, las decisiones que se tomen, los conflictos que surgen, así como toda la cotidianidad de la universidad pueden ser oportunidades para la formación ciudadana. Adicionalmente la formación ciudadana, está perfectamente relacionada con la formación académica universitaria.

Esta oferta doctoral no pretende quitarle protagonismo a la formación académica para dárselo a la formación ciudadana, sino lograr que, al realizar una buena integración, ambos tipos de formación resulten favorecidas. Se presentan ideas de cómo puede promoverse la formación ciudadana en la

Universidad, al igual que ideas de cómo integrar la formación ciudadana con la vida cotidiana de la universidad y, en particular, con la formación en las áreas académicas tradicionales.

En consecuencia, esta tesis doctoral beneficiará, en primer lugar, a la sociedad venezolana, inspirada en el espíritu de una nueva ética mundial, justicia social, solidaridad y democracia participativa. En segundo lugar a la comunidad universitaria al mejorar el mundo de la vida en el ámbito de la comunicación humana, la solidaridad, el pensamiento liberador, crítico y reflexivo, porque, hoy en día está en juego la construcción de un modelo de universidad que tenga como misión la responsabilidad social, la solidaridad frente a las nuevas generaciones y, responder a los ingentes desafíos que se presentan como resultado de la evolución de la sociedad-mundo de la vida.

En tercer lugar al ser humano universitario, al permitirle reorientar su pensamiento y sus acciones fundamentales para retomar su norte de búsqueda de la verdad, afianzada en valores trascendentales del hombre, en los cuales logre asegurar la solidaridad humana, considerando que se aprende a ser ciudadano y a ejercer la ciudadanía no por imposición de normas, sino por apropiación de valores de vida.

El estudiante universitario como ser histórico-social, o más concreto histórico-cultural moldeado por la cultura que se crea y determinado por las interacciones sociales mediadas por el lenguaje, es un producto de la interiorización de la cultura, el aprendizaje de nuevos imaginarios sociales y de las relaciones sociales que se construyen a través de la actividad mental, exclusiva del ser humano, de su imaginario radical.

Estos procesos psicológicos superiores, afirma Vigotsky, son sociales en su origen y el individuo adulto es producto de comportamientos

heredados, que son modificados por las relaciones sociales. El ser humano puede llegar a conocer, por medio de la razón, sin embargo él vive inmerso en un sistema que lo percibe como integrante de una comunidad de vida de la tierra, complejo sistema de interrelaciones mutuamente dependientes, con responsabilidad intergeneracional cimentada en el principio de conservación de opciones y oportunidades para las futuras generaciones y el principio de conservación de la calidad del planeta. Por ello, la postura ética frente a la naturaleza debe cambiar de un antropo-centrismo a un bio-centrismo

Finalmente, el reto para la universidad es *construir ciudadanía* en la formación integral del profesional. Construir ciudadanía en el sentido de promover la formación de ciudadanos autónomos, maduros moralmente, conscientes de sus derechos y deberes, capaces de actuar social y políticamente con argumentos, de acuerdo a una reflexión ética en el mejoramiento de la calidad de vida. Esto implica adoptar un currículo integral basado en una pedagogía de la argumentación, que garantice la formación profesional junto a una formación socio humanista, en la que se priorice la formación ética y la formación sociopolítica como requisito para el pleno ejercicio de la ciudadanía.

CAPITULO II

PERSPECTIVAS TEÓRICAS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA CIUDADANÍA UNIVERSITARIA

Ningún ser humano es una isla en sí mismo; cualquier ser humano forma parte del todo. La muerte de cualquier persona me disminuye porque yo tengo un vínculo con la humanidad, así pues, no preguntes por quién doblan las campanas; doblan por ti.

JOHN DONNE (1572-1631)

Introducción

Este capítulo comprende lo concerniente a las perspectivas teóricas desde los cuales se fundamenta la construcción de ciudadanía a nivel de educación universitaria. En particular, el interés del presente capítulo pasa por plantear, la relación que se establece entre diferentes perspectivas conceptuales como la complejidad del ser humano, su ética y acción comunicativa en la sociedad del conocimiento y del riesgo, con el imaginario social para la construcción de ciudadanía universitaria. Asimismo, el abordaje desde una perspectiva histórica-social de la educación universitaria y su responsabilidad social, buscando un núcleo común de conocimiento para la elaboración de las competencias para lograr una ciudadanía universitaria.

Pero antes de entrar a analizar en qué consisten cada uno de estos factores, se debe arrancar de la base de que las instituciones universitarias en Venezuela están insertas en un contexto histórico nacional e internacional que ciertamente condicionan el carácter y la fortaleza tanto de la Institución como de los actores involucrados; y por lo tanto, para comprender su interacción hay que considerar previamente las consecuencias que en este sentido tiene el proceso de globalización.

Es vital comprender el amplio escenario de la complejidad del ser humano, su identidad plural, en la medida que pertenece a una sociedad de conocimiento y de riesgo que establece rasgos importantes de fenómenos complejos. Se intenta comprender el fenómeno de la complejidad tal como se observa en la realidad, abordando la noción de complejidad, pretendiendo exponer la pluralidad de significados que encierra, buscando clarificar el fenómeno de la complejidad humana en estas sociedades.

Igualmente, se aborda la sociedad, desde la noción ser humano y su complejidad en algunas corrientes del pensamiento, reflexionando la realidad en que está inmerso y la complejidad que aporta a la sociedad actual, para luego profundizar en el ciudadano universitario que se pretende formar. Así mismo se señala la participación del ciudadano en la complejidad de las sociedades presentes en la realidad actual del país.

La formación de los futuros ciudadanos, se realiza en forma continúa a lo largo de la vida, entre los diferentes agentes educativos, desde la emergencia del individuo a la vida, colocando especial acento a la educación formal a la cual le compete la responsabilidad de brindar múltiples y variadas posibilidades de apropiación del conocimiento, a los jóvenes que formarán el tejido social. En el mundo presente, la enseñanza es la única a la cual se le ha responsabilizado la ingente tarea de crear las capacidades que permitan al ciudadano tener éxito y sobrevivir en la sociedad actual.

Las instituciones educativas y en especial las de educación superior, tienen la tarea de organizar planificada los procesos de educativos, dentro y fuera del aula, teniendo presente las etapas didácticas de información, conocimiento y saber, a fin de que los estudiantes logren el nivel de reflexión que permita alcanzar una autonomía intelectual para crear y creer en las bases de los espacios de participación, mediante la acción comunicativa.

Frente a esta realidad, las instituciones educativas deben asumir la misión de fomentar y desarrollar en los sujetos, nuevas competencias para anticipar los cambios, producto de intervención personal, tecnológica o social en un definido escenario, trazar estrategias y tomar las mejores decisiones. Para ello, las principales armas seguirán siendo las suministradas por la educación, es decir, capacidad para asumir su realidad, reflexión crítica de la misma y decisión basada en valores, construidos democrática y socialmente.

Castoriadis y su Imaginario Social

La *Institución Imaginaria de la Sociedad* (1975), es una obra de Cornelius Castoriadis (1922-1997), en la cual establece las categorías que constituyen el *Imaginario Social*, concepto que denota las representaciones sociales que intervienen en la construcción de la realidad social. El autor, insiste sobre los límites de la razón, al menos tal y como se la entiende comúnmente. El imaginario, lo concibe opuesto a la razón, no a lo real, sino a lo racional. La realidad humana no está nunca totalmente determinada, sino que siempre entretienen dos dimensiones, una racional y otra imaginaria.

La idea de creación imaginaria radical, no es un concepto práctico sino teórico, porque no es una facultad a disposición de los seres humanos que podría ser movilizada activamente para transformar la sociedad. El, no llama a ejercer la imaginación sino su autonomía. La imaginación brota espontáneamente del ámbito de lo social-histórico, antes de ser pensada explícitamente. Con la autonomía, se trata de liberar la energía del imaginario y, así, sacar provecho práctico de sus poderes creativos.

El concepto de Imaginario Social.

El Imaginario Social es una expresión creada por Castoriadis (1975), en su intento de conseguir claridad sobre la naturaleza de los fenómenos

sociales e históricos. En primera instancia, el imaginario social caracteriza las sociedades humanas como creación ontológica de un modo de ser muy singular y diferenciable de otras sociedades. También indica el mundo singular creado por una sociedad como su propio mundo. Este imaginario social es un conjunto de significaciones sociales que permiten hacer visible algo que no lo es, pero que como futuro deseable existe, y da sentido a la producción de imágenes colectivas, da sentido al discurso, a la acción, a las prácticas sociales, y por lo tanto permite establecer estrategias.

El imaginario social, es un magma de significaciones imaginarias sociales, de creación constante de la sociedad, es capacidad imaginante, creación incesante social-histórica-psíquica, de imágenes, formas, es, producción de significaciones sociales, representadas en instituciones. Por lo tanto, según Castoriadis (1975) el imaginario social es construido, creado o inventado por una sociedad instituyente, desde una visión histórico-social. Orienta la acción de los miembros de esa sociedad, es la que determina las maneras de percibir y desear como de pensar. Es un mundo esencialmente histórico. Por eso, en la sociedad existe el imaginario social “instituido”, estabilizado relativamente en un conjunto de instituciones y el “instituyente” como la dinámica que impulsa las transformaciones. Por eso resulta conveniente hablar de lo “social-histórico”.

El imaginario social es un cimiento amplio sobre el cual descansa toda sociedad, es la condición de posibilidad que permite pensar la relativa indeterminación de la institución y de las significaciones sociales. Es el centro invisible de lo real-racional-simbólico que constituye toda sociedad y que se hace evidente en la conducta efectiva de los pueblos y de los sujetos. Por eso es una significación operante con profundas consecuencias históricas y sociales. El imaginario social es el magma en el cual se condensan y consolidan esas significaciones imaginarias en constante fluir. Representa la

capacidad de inventar de los pueblos. Este concepto es posible utilizarlo en el proceso de producción de sentido y la construcción social de la realidad a través de la acción comunicativa.

Para el autor, las causas por las cuales se crean instituciones sociales no responden solo a necesidades materiales, por la relativa influencia de lo material en la vida social y le da valor a la imaginación. Hay imaginarios que no pueden ser explicados sólo con base en causas materiales, como algunas leyes, conductas, tradiciones, creencias. Por ejemplo, hábitos alimenticios de sociedades como la francesa que comen ancas de ranas y caracoles o la escala de los castigos en las sociedades, los cuales son resultados de un proceso de construcción social, que reflejan los valores de una civilización.

El imaginario social tiene dos planos de significación, uno, el primario, conformado por instituciones imaginadas que no dependen sino de su misma idea para referenciarse, como Familia, Estado y Dios. Mientras que el secundario, dependen de la existencia del primario. La idea de ciudadano, por ejemplo, no se puede imaginar sin la idea de Estado.

Categorías de la Imaginación

La imaginación, es un concepto importante en el pensamiento de Castoriadis (1975). Dado que en la psique se constituye *la imaginación radical*, individual, propia del sujeto. Es el interjuego entre el individuo y el mundo, entre la subjetividad y lo histórico-social. En su conjunto se organiza en imaginario social instituyente (Sociedad), la cual contiene ese magma de significaciones imaginarias sociales, que forman al individuo social.

Estas significaciones imaginarias sociales están muy articuladas y son interdependientes con el mundo de vida histórico-social, como lo está la

psique con la sociedad. De ahí que la subjetividad sea el producto de la incorporación, en el individuo, de las *significaciones imaginarias sociales* de la sociedad a la que pertenece, las cuales fueron creadas por el conjunto de sujetos que compone el *imaginario social instituyente*. De ahí que todas las sociedades se obligan a proveer de sentido a sus ciudadanos, lo cual significa que toda realidad es social por definición. De acuerdo con esto, la idea de democracia es una creación del colectivo social.

Para que la idea de democracia se dé adecuadamente, se requiere que tanto la imaginación de la psique (imaginario radical) como de la sociedad (significaciones imaginarias sociales) estén acompañadas de la lógica identitaria-conjuntista, de lo contrario se presentará el caos, hasta que una nueva ruptura coloque lo magmático en la superficie, en un movimiento inacabado y de constante crecimiento. Aparecen los conceptos de ideología, conciencia y representación colectiva, sentido social como reflexiones de la sociedad como obra de los seres humanos, en la cual está inserto el imaginario social que posibilita la construcción de la sociedad.

La identidad colectiva de una sociedad o colectividad humana, está dada por el conjunto de creencias compartidas e incuestionadas por la sociedad, que implica una visión compartida de si mismos como una auto-representación de *nosotros mismos*, de una comunidad que tiene una visión del mundo, una fuerza y unas imágenes en común.

Básicamente las significaciones imaginarias sociales funcionan en la sociedad en tres sentidos diferentes: (a) instituyendo o creando un nuevo orden social; (b) manteniendo, justificando o legitimando el orden existente y (c) cuestionando y criticando un orden social. Las significaciones imaginarias sociales instituyen y crean orden social, pero también son instituidas o

creadas por ese mismo orden social. La problemática por lo tanto está en la tensión existente entre la determinación social y la creación libre del espíritu.

Las significaciones imaginarias sociales mantienen un orden social cuando lo legitiman, es decir, lo explican o son fuente de sentido de esa realidad social, o son fuente de orientación y precisión de conductas, es decir, que estimulan o prohíben una acción social. De manera que las significaciones imaginarias sociales permiten el dominio, ajuste u obediencia de los individuos sociales a un orden externo a ellos. Las significaciones imaginarias sociales también cuestionan el orden social existente, mediante la crítica, reforma o cambio de una sociedad determinada. Todo cambio social, en su concepción, emerge del imaginario social.

Castoriadis (1975) plantea que toda sociedad para existir necesita de *su mundo* de significaciones que la diferencia e individualiza de las demás. Existe, cuando asume que posee un mundo organizado de significaciones imaginarias sociales como su mundo. Estas significaciones juegan un papel fundamental en su definición histórica como una sociedad específica y no otra. El mundo de significaciones imaginarias de una sociedad es instituido, es obra de la sociedad y fundado en un imaginario social.

Una sociedad se construye, haciendo un mundo de significaciones, que son las condiciones que posibilitan la existencia de la sociedad. A través del imaginario social es como se construye un sistema de normas, de instituciones en su sentido más amplio del término, de valores, de orientaciones, de finalidades de la vida individual y colectiva manifiestos en la conducta efectiva de los pueblos y de los individuos.

Pensar a la Universidad como institución imaginaria permite entender a la institución sin reducirla a su significación funcional ni a lo simbólico,

porque más allá de la actividad consciente de institucionalización, las instituciones tienen su fuente en lo imaginario social al decir de Castoriadis (ob.cit.). Desde lo imaginario se entreteje una realidad institucional con lo simbólico y con lo económico-funcional.

Decir que la sociedad y por consiguiente la universidad como elemento de ella, son *instituciones* significa que no han sido producidas espontáneamente o por acción de la naturaleza, sino que son resultado de la acción humana. Esta acción implica una intensión, influida por un sistema simbólico, lo cual las convierte en proyectos, imposible de reducir a una explicación causal. Se les entiende más por razones, que por causas.

Por su parte, decir que son *instituciones imaginarias* significa, en primera instancia, que son fenómenos de la psique, y en segundo lugar, que las significaciones y valores que orientan la sociedad y la universidad, son invenciones humanas. Son creaciones del ser humano. Las significaciones sociales, por lo tanto, no son naturales ni plenamente racionales.

Finalmente, decir que el *imaginario es social* significa que integra un orden de fenómenos especiales, no reducible a lo síquico, ni a lo individual. No es una imaginación psicológica, sino sociológica. Es obra de un colectivo anónimo e indivisible, que trasciende a los sujetos y se impone a ellos. El imaginario social provee a la psique significaciones y valores, y a los sujetos les da medios para comunicarse y les dota de las formas de la cooperación.

Estos tres elementos (institución imaginaria social) le permiten a Castoriadis (1975) responder que una sociedad es un conjunto de significaciones imaginarias sociales encarnadas en instituciones. La sociedad es la institución de un mundo de significaciones imaginarias sociales, que se mueve entre las significaciones individuales y las de la sociedad.

La sociedad tiene un papel importante en el desarrollo del ser humano individual. Desde que se engendra y se comienza a criar un hijo, se le da todo el proceso de la hominización y de la socialización. La manera como se acaricia al hijo, como se le habla, como se alza se realiza según la sociedad dada. Inicialmente se le transmite reglas generales, luego reglas específicas.

La sociedad como institución está en permanente cambio. No sólo en el espacio sino en el tiempo; no está dada como un todo invariable, sino que se autoaltera (historia), por lo tanto la sociedad se crea a sí misma. La funcionalidad de las instituciones de una sociedad son sometidas a finalidades, ya no funcionales, propiamente dichas, sino imaginarias y que dependen de las significaciones sociales del conjunto, especialmente de las significaciones sociales nucleares, como son las significaciones religiosas en una sociedad creyente. La construcción de una iglesia o un templo budista, tiene un gasto de una enorme fuerza productiva sin finalidad lógica sino imaginaria, para el marxista. La noción de *nación y ciudadano* son muestra de lo que son las significaciones imaginarias sociales.

El imaginario social instituyente establece las significaciones imaginarias sociales: Dios, dioses, ancestros, etc. Estas significaciones imaginarias sociales están encarnadas e instrumentadas en instituciones como la religión. Estas instituciones están organizadas lógicamente, es decir tiene una dimensión conjuntista-identitaria (ensídica). Asimismo, el lenguaje por ser polisémico tiene una dimensión imaginaria y permite decir cosas que no tiene sentido desde una dimensión ensídica, pero si tiene un sentido importante desde el punto de vista de la sociedad. Ej. El concepto de Santísima Trinidad en la religión católica (3=1). La Santísima Trinidad pertenece al dominio del imaginario social nuclear religioso.

El desarrollo diacrónico de las sociedades, produce una historia en el sentido corriente del término, marcada por cambios esenciales que no necesariamente tienen una explicación causal. Lo que era instrumentalmente racional para una cultura determinada puede ser hoy, un absurdo desde nuestro punto de vista, pero estaba instaurada como racional. Ejemplo de ello la manera y la fecha de inicio de las siembras. Para comprender el desarrollo histórico se debe apelar a las significaciones imaginarias sociales de la sociedad y a lo que les sucede. Pero estos imaginarios no se pueden abordar causalmente.

Castoriadis (1987) se cuestiona acerca del qué es lo que mantiene unida a la sociedad y su respuesta es que la une su *institución*, es decir su conjunto de normas, valores, lenguaje, procedimientos y técnicas de hacer las cosas y de enfrentarlas. Para él, la institución es una red simbólica, socialmente legitimada, en la que se combinan, en proporción variable, un componente funcional y un componente imaginario.

El elemento imaginario de una sociedad o de una época, es lo que da a la funcionalidad institucional su orientación específica, su manera particular de vivir, de ver y de hacer su propia existencia, de crear su mundo y sus propias relaciones. Es la institución la que transforma al ser humano particular en individuos sociales: todos somos integrantes de la institución de nuestra sociedad.

La materialización del Imaginario Social es a través de los Discursos Sociales, para que puedan ser objeto de conocimiento riguroso, que no es otro que el resultado del uso de la semiótica, es decir, del proceso de la asociación de signos en la producción de significación interpretativa. La materialización de los imaginarios sociales es a través de textos concretos a través de representaciones efectivas.

Perspectiva de la Condición Humana y su Complejidad

Noción de complejidad

La noción de complejidad, si bien resulta clara en muchas ocasiones y contextos, se presta a diversas interpretaciones. Hay dos formas de entender la complejidad, una puramente *subjetiva*, como imposibilidad de comprender intelectualmente un objeto; la otra, de manera *objetiva*, como cualidad propia del objeto que se considera. Para Navarro (1997) y Torres (2005), estos dos puntos de vista no son incongruentes, sino que están relacionados entre sí. La complejidad que el sujeto descubre en el objeto es ciertamente *objetiva*, en el sentido de que pertenece legítimamente al objeto; pero no es independiente de la propia complejidad del sujeto que la descubre, y que siempre la establece en los términos de su propia complejidad epistémica.

A este tenor, la complejidad, según la entiende Moreno (2000), tiene dos sentidos: *el psicológico*, como la incapacidad de comprensión de un objeto que desborda intelectualmente al sujeto; y el sentido *epistemológico*, como una relación de comprensión con algo que desborda al sujeto (un objeto o un imaginario), pero de lo que, a pesar de todo, se puede tener una comprensión parcial o transitoria. Es decir, en el primer sentido algo es complejo porque no lo puede comprender el sujeto o porque es confuso. En el otro sentido es complejo porque se tiene una comprensión distinta, que no se puede reducir o simplificar a una simple comprensión.

Justamente porque el fenómeno de la complejidad se define de forma compleja, en ese juego de espejos sujeto/objeto, es que resultan equivocado intentar definirla de forma simple y reduccionista, como, por ejemplo, mediante la idea de que la complejidad consiste en principio por coexistencia de multitud de elementos y de numerosísimas relaciones entre los mismos.

En este orden de ideas y siguiendo a Navarro (1997), se puede decir que una realidad compleja es más que una realidad complicada, compuesta por muchos elementos y relaciones entre ellos, pues una de las características de la complejidad es precisamente su capacidad para generar, en una realidad, elementos nuevos y nuevas relaciones entre esos elementos. El resultado de la operación de la complejidad es la aparición de elementos y relaciones nuevas, es decir que ella produce las complicaciones. Aquí es útil clarificar que si bien los mecanismos productores de complejidad frecuentemente causan complicaciones, no es menos cierto que pueden ocasionar simplificaciones, por lo tanto ambos pueden considerarse como momentos necesarios en el proceso de crecimiento de la complejidad.

Moreno (2000), establece la existencia de pensadores *antecesores* del pensamiento complejo, que se acercaban a la comprensión compleja de la realidad, entre ellos Heráclito (535-480 a.c.), quien proponía el antagonismo, la concurrencia y la complementariedad de los contrarios en el proceso del devenir; Protágoras (485-411 a. C.) quien proponía una visión múltiple de la verdad y resaltaba lo no simplificable o irreductible del pensamiento y Georg Hegel (1770-1831) quien captó un dinamismo en los contrarios.

Igualmente, Moreno (2000), considera los pensadores *pioneros*, cuyas obras fundaron las bases de las propuestas actuales de lo complejo. Sus obras emprenden la tarea de la complejización de las ciencias mismas, del pensamiento y del conocimiento en general. Este autor menciona entre ellos, a Ludwig Von Bertalanffy, con la teoría general de sistemas; Norbert Wiener, con la introducción al lenguaje científico del término cibernética; Magoroh Maruyama con la cibernética que permite a un sistema autodirigirse y autorregularse sin cambiar su organización. También explica el concepto de la retroalimentación positiva que le permite al sistema adoptar una nueva organización o transformarse.

Así mismo, menciona a Janos Von Neumann, quien con la inteligencia artificial, plantea la diferencia entre máquina artificial y “máquina viva”, como aportes para la comprensión de la idea de autoorganización; Heinz Von Foerster con el principio de orden por el ruido ayuda a comprender el orden a partir del desorden; Henri Atlan y su teoría del azar organizador a partir de la dialógica orden/desorden/organización donde el desorden bajo condiciones al azar permite la organización; Ilya Prigogine con su idea de organización a partir del desorden y construcción de estructuras a partir de cierto nivel de desorden (agitación), alimentadas con energía que se consume y se disipa para mantenerse (termodinámica).

En último lugar, se refiere a los pensadores Humberto Maturana y Francisco Varela quienes desde la biología proponen los conceptos de *autopoiesis* y acoplamiento estructural para explicar la idea de la autoorganización. Con todas estas nociones y conceptos se puede comprender que el ser humano extrae energía de su propio medio ambiente, hecho que lo convierte en auto-eco-organización.

El pensamiento complejo se deriva de tres teorías: la información, la cibernética y los sistemas. La información es la herramienta que sirve para resolver la incertidumbre, así como para extraer algo nuevo de un universo donde hay orden y desorden a la vez y llegar a ser organizador de una máquina cibernética (autónoma). La cibernética o de la acción autónoma de los sistemas se refiere a la retroacción que realiza un mecanismo regulador permitiendo la autonomía del sistema. El “bucle” de la retroacción (feedback) desempeña el papel de un mecanismo amplificador, por ejemplo, frente a una acción violenta conlleva una acción más violenta y así sucesivamente.

La teoría de los sistemas establece las bases de un pensamiento de organización, establece, por un lado, que el todo es más que la suma de las

partes, es decir que existen cualidades emergentes de la organización del todo y que pueden retroactuar sobre las partes. Igualmente establece que el todo puede ser menos que la suma de las partes, porque las partes pueden tener cualidades que son inhibidas por la organización del conjunto.

Para Morín (2003a) complejo es “aquello que no puede resumirse a una palabra maestra, aquello que no puede retrotraerse a una ley, aquello que no puede reducirse a una idea simple” (p. 21), por lo que complejidad no es un término, ni una ley y mucho menos una simple idea de complejidad, por el contrario es sinónimo de *riqueza de pensamiento*. Es un pensamiento que toma, a la vez, principios antagónicos, concurrentes y complementarios, e incorpora tanto el orden como la incertidumbre, lo aleatorio y lo eventual.

El pensamiento complejo complementa el pensamiento que separa con el que reúne, es decir que busca a la vez distinguir sin separar y religar. Para Morín (ob.cit.) *complexus* significa que está tejido en conjunto, hecho de elementos heterogéneos unidos íntegramente. Es un pensamiento donde no hay determinismo imperante, ni orden absoluto, sino que existe el juego de una dialógica precedente orden, desorden y organización, con el propósito de religar (globalizar y contextualizar) teniendo presente la incertidumbre.

Este pensamiento no rechaza la certeza a favor de la incertidumbre, sino que por el contrario es un ir y venir entre certeza e incertidumbre, entre lo elemental y lo global. No rechaza los principios de las ciencias clásicas sino que los integra en un esquema más amplio y más rico. No se trata de contraponer un holismo general a un reduccionismo sistemático, sino de incorporarlos. Se trata de articular los principios de orden y desorden, de unidad y separación, de autonomía y dependencia, que son al mismo tiempo complementarios, antagónicos y competidores.

El método de la complejidad de Morín, según González (2001) consiste en considerar el enmarañamiento de los datos sin reducirse a una explicación única, hecho contrario al método científico clásico donde se comienza con el supuesto implícito que para conocer hay que separar, mientras que la complejidad implica considerar la dialógica de conceptos contrarios; de lo simple y lo complejo, de lo separable y lo inseparable. Esta propuesta contempla una cosmología, una epistemología y una ética, que se entrelazan de manera compleja.

Este pensamiento tiene tres principios: (a) *El principio dialógico*: de unir nociones antagonistas, indisociables e indispensables para comprender una realidad, para pensar procesos organizadores y creadores en el mundo complejo de la vida y la humanidad. (b) *El principio de recursión*: bucle generador en el cual los productos y los efectos son a la vez productores y causadores de lo que los produce. Los individuos producen la sociedad por sus interacciones, pero la sociedad que emerge produce la humanidad de estos individuos dándoles el lenguaje y la cultura. (c) *El principio hologramático*: para conocer la supuesta paradoja de ciertos sistemas en los cuales la parte está en el todo, así como el todo está en la parte. El individuo es parte de la sociedad, y la sociedad está presente en cada individuo como un todo a través de la cultura, las normas, las leyes, entre otros.

La Complejidad del Ser Humano

Tras esta explicación de la noción de complejidad, es básico definir los rasgos específicos que adquiere el concepto cuando se aplica al campo social humano. Para Navarro (1997) la complejidad social de la especie humana es no sólo de un tipo especial, distinto al que pueda caracterizar cualquier otra forma de realidad, sino que es a la vez, una recopilación de todas las formas de complejidad repartidas en otros dominios de la realidad.

En opinión de este autor, la infinidad de posibilidades de interacción social con que está dotado el ser humano, vistas desde un plano de comportamiento humano, es tan grande y maleable que la sociedad humana debe constituirse necesariamente como un sistema altamente complejo. Esas capacidades están, sobre todo, en la posibilidad que tiene la especie de representarse conceptualmente las situaciones que enfrenta, y en la capacidad innata de sus individuos para imaginarse de manera mutuamente reflexiva las mentes de sus congéneres.

Sin embargo, para Navarro (ob.cit.), en la mayoría de las sociedades humanas, la existencia de esas capacidades de representación subjetiva no ha tenido como consecuencia la producción de ecosistemas sociales demasiado complejos. Es a partir de la revolución industrial que los ecosistemas sociales humanos ganan rápidamente en complejidad, y se constituyen en súper-organismos a escala planetaria, por el que circulan siempre diversos flujos materiales, comunicacionales y energéticos.

Durante el largo proceso de la constitución del ser humano como especie del género *homo*, ha conocido una vida social reducida a grupos de pocas docenas de individuos en intensa interacción cara a cara. Por lo tanto, el marco societal de los humanos no ha sido, durante la mayor parte de su evolución, muy diferente al de otros primates antropoides, y sin embargo, a partir de un determinado momento, algunas sociedades humanas se salen de ese marco societario natural, lo sobrepasan, y constituyen un ámbito societal nuevo, mucho más amplio y complejo llamado civilización.

Vista la complejidad de las sociedades actuales desde la perspectiva del comportamiento humano (etológico), no deja de sorprender, más allá de la simple constatación del fenómeno, tanto que requiere una explicación desde la perspectiva filogenética (histórico-social) y ontogenética (biográfica

individual), pues ninguna evolución histórica puede tener continuidad, transmitiendo el legado de complejidad social acumulada, si el heredero de esa evolución no es capaz de copiar, en su propia dotación cognitiva y pragmática, la complejidad de ese legado.

En definitiva, según a Navarro (1997), la evolución filogénica histórica y la ontogénica biográfica del individuo de cada generación, es condición previa y al tiempo resultado la una de la otra, por lo tanto entendiendo su mutua dependencia se pueden comprender ambas. La actual sociedad humana hipercompleja, es un ecosistema social que comprende el planeta entero, y que integra espacialmente grupos humanos muy diversos; sin embargo algunos grupos humanos aún existen en casi total aislamiento.

En la evolución filogénica de las especies, la vida experimentó una multiplicidad de procesos expansionistas que llevaron al origen del hombre de forma muy compleja. Para comprender su evolución, es importante revisar aportes de Teilhard de Chardin, (1962) sobre el progreso de la humanidad y su devenir. En su cosmovisión del progreso, “*todo se mueve incesantemente*” (p. 25), el estado actual del universo es producto del movimiento, en el cual, las evoluciones morfológicas de los seres parecen haberse lentificado cuando emergió el pensamiento, fijándose el curso de la evolución biológica hacia el progreso del cerebro, hacia mayor conciencia, posiblemente por la necesidad de conocer y pensar, que encontró su salida en el ser humano.

El progreso es esencialmente una *fuerza*, y para apreciarlo y medirlo es preciso superar el punto de vista individual, por ello, la entidad llamada a realizar la evolución terrestre ha de ser una *humanidad colectiva*, por lo tanto, la plena conciencia del individuo se apoyará en la conciencia de todos los demás hombres.

El avance de la vida humana se sucede en el sentido de la *cerebralización*, hacia un sistema nervioso cada vez más denso, manifiesto en un incremento de la conciencia, y en el surgimiento del pensamiento visible en el antropocentrismo en un universo en constante movimiento síquico; de ahí que el ser humano se considere fruto del progreso. La cerebralización expresa aumento de la masa cerebral, neuronas e interconexiones que complejiza su organización, permitiendo el aprendizaje de la cultura y favoreciendo la complejización social del humano que para Zubiri (1982) y Morín (2003a) le permite constituir la cultura, transmisible de una generación a otra.

Este progreso no se detuvo al alcanzar el pensamiento, sino que continua la evolución en el cerebro y alcanza la perfección en el *homo sapiens*, quien se convierte en ser humano cuando el concepto de hombre tiene una connotación biofísica, una característica bio-socio-cultural como establece Morín (2003) y se mueve hacia la unificación y solidaridad, para lo cual requiere de mayor organización que lo lleve a mayor unidad humana. En palabras de Teilhard de Chardin (ob. cit.) el porvenir del hombre depende de su habilidad para vencer el aislamiento, y hacer que nazca en la tierra un espíritu común unificador a través de un objetivo deseable globalmente para que todas las actividades converjan hacia él.

Zubiri (1982) expresa que antropológicamente, el hombre desciende de los primates antropomorfos homínidos que han adquirido la inteligencia, es decir que poseen la capacidad de aprehender las cosas y de enfrentarse a ellas como realidades, lo cual lo diferencia de los animales que solo responden a estímulos. El hombre es el único animal que tolera todos los climas del universo, construye artefactos para situaciones presentes y futuras. En palabras de este autor, la gran diferencia radica en que mientras el animal resuelve los problemas de su vida, el hombre proyecta la suya.

Para Zubiri (ob. cit.) el hombre no debe considerarse animal racional sino animal inteligente, porque la razón es la forma especializada y especial de inteligencia, dado que la inteligencia es la capacidad de aprehender las cosas como realidades y no la capacidad del pensamiento abstracto y de la plena reflexión consciente. El animal racional es un tipo de animal inteligente. El concepto de hombre debe reservarse al animal inteligente y la evolución humana sería la evolución de la inteligencia a la razón, es decir del *homo habilis* al *homo sapiens*.

Por otra parte, el problema del origen del hombre hasta finales del siglo XIX, fue un asunto casi solamente teológico, luego la paleontología humana con base en los descubiertos lleva a la idea de su origen evolutivo. Estas razones le permiten a Seoane (2005) plantear tres concepciones matriciales del origen humano dentro de la cultura occidental, como: (a) creación divina, (b) simple ser biológico, y; (c) ser multidimensional soportado simbólicamente. Estas tres concepciones tienen una amplia relación con las concepciones griega, romana, y hebrea sobre el origen del hombre.

En la cultura hebrea, el concepto de hombre se remonta al Génesis donde aparece Adán, como nombre del género humano, que proviene del barro, material del cual fue hecho el hombre y animado por el aliento divino, según la creación divina. Por lo tanto tiene dos perspectivas de origen del hombre: proviene de la tierra y proviene de Dios, es por ello un ser viviente con alma, lo que significa ser un hombre integral, es decir, ser una unidad indivisible de cuerpo y alma. Desde el punto de vista teológico, explica Zubiri (1982), sólo el estadio evolutivo final del hombre importa, es decir solo el *homo sapiens*, elevándolo, al nivel de animal racional teologal.

Para los cristianos, el hombre está hecho a imagen y semejanza de Dios, es alguien distinto del resto de la creación, comprometido con la idea

de vida como producto de la supervivencia del alma inmaterial, después de la muerte del cuerpo material. Por su parte, en la cultura griega, la noción de hombre tiene tres momentos: Primero en el mundo mitológico, previo a Tales de Mileto (prefilosófica); segundo, el periodo presocrático y tercero, el periodo de los clásicos: Sócrates, Platón y Aristóteles hasta finales de la era pre-cristiana. En la primera instancia, todo lo que ocurre en la tierra es fijado por los dioses del Olimpo, y el hombre debe cumplir en la tierra el destino ya fijado por las Parcas.

En la segunda instancia, los filósofos naturalistas ven al hombre como un elemento más de la naturaleza (*Physis*), que debe responder como microcosmos a las condiciones del macrocosmos. Se piensa al hombre puesto en el mundo, haciendo parte de la naturaleza como un elemento más de ella. En la tercera, la humanista, concibe al hombre como un ser racional, pensante y lo extrae del mundo material para que contemple y piense a la naturaleza, para que se piense a sí mismo, siendo de esta manera un sujeto de derechos naturales, racionalmente establecibles.

El humano para Platón tiene el dualismo de un cuerpo mortal y un alma eterna, que alcanza el conocimiento de las ideas, a la que compete la ética. En esta teoría el rasgo esencial del hombre es su condición social, por ello vivir en sociedad es su naturaleza, con una interdependencia entre él y sociedad. Una sociedad imperfecta, origina individuos imperfectos que, a su vez, retroactúan construyendo una sociedad imperfecta.

A la par, en la cultura romana, la palabra Ser humano proviene del latín *homo*, que remite a *humus* (tierra). El hombre es nacido de la tierra, por lo que unir las palabras ser y humano, dan *homo sapiens*. Estas nociones están inmersas en las demás concepciones del hombre, porque representan las características más profundas y significativas del ser humano.

La naturaleza humana, sus medios y sus fines

El interrogarse sobre la esencia o naturaleza humana ha dado lugar a diversas y polémicas definiciones que perduran en el tiempo, sin embargo antes de seguir es necesario esclarecer el concepto de naturaleza humana, concepto que, según Polo (2004), se refiere al crecimiento del hombre hacia su bien final, es decir hacia su perfección. En todos los seres hay una teleología para el despliegue y desarrollo de las propias tendencias hasta perfeccionarlas, lo cual implica poseer una direccionalidad hacia la plenitud de la que es capaz, dado que forma parte de un orden dinámico en el universo. Por eso se puede decir que lo más importante en el ser humano son los fines, es decir, los objetivos hacia los cuales se dirigen y se inclina.

Polo (ob.cit.), a la par expresa que para entender correctamente lo que es el ser humano y su naturaleza es importante evitar las definiciones incompletas como la existencia en el hombre de una naturaleza abstracta, intemporal, cuando en verdad somos seres concretos, históricos, en unas circunstancias determinadas que continuamente se están modificando. Pero también sería incompleto el modelo historicista o relativista, según el cual el hombre es relativo a cada época, a cada cultura, por lo que no habría una naturaleza humana, sino diversidad de seres humanos en relación a los cuales los fines del hombre, la moralidad, entre otras, variarían, no siendo ningún sistema mejor o peor que su contrario.

Por ello, debe comprenderse que el hombre tiene una dimensión intemporal y otra temporal, y no se puede prescindir de ninguna de las dos. Los modelos explicativos anteriores tienden a afirmar uno de los dos polos en menoscabo del otro, por lo cual es esencial entender que la naturaleza humana es libre, es decir, es naturaleza y libertad a la vez, y no pueden separarse, como tampoco puede hacerlo el binomio alma y cuerpo.

Lo natural en el hombre, dice Polo (ob.cit.), es el ejercicio de sus plenas facultades, el desarrollo de sus capacidades, las cuales están dirigidas a conseguir sus objetivos, a alcanzar su fin último. Este fin es perfeccionar al máximo sus capacidades, especialmente las superiores, como la inteligencia para buscar la verdad a través del conocimiento de la realidad, y la voluntad en busca del bien a través de lo verdaderamente bueno. Estas dos, la verdad y el bien, sólo se pueden alcanzar libremente, no se llega a ellas por obligación. Los modos concretos de alcanzar la verdad y el bien no están dados, porque es la libertad quien tiene que elegirlos.

Se conoce el fin general de la naturaleza humana (felicidad, perfección), pero no los medios que conducen a ese fin; es decir, hay muchísimo que inventar, que decidir, a que atreverse. La orientación general está dada por la naturaleza humana pero necesita que la persona elija los fines secundarios y los medios para lograr el fin. Uno de estos medios puede ser la educación.

Para lograr el hombre alcanzar los fines naturales (verdad y bien), la naturaleza humana tiene unas referencias orientativas para la libertad; es decir, tiene normas que le permiten encauzar libremente el cumplimiento de ese anhelo. Si se cumple lo dicho en las normas se estará más cerca del objetivo, pero si no se cumple, se aleja. Por eso Polo (ob.cit), dice que la primera norma de esta guía de la naturaleza humana se ha formulado como: *Haz el bien y evita el mal*. Es una invitación positiva a que cada uno haga de sí mismo el mejor proyecto posible, alcanzable por medio de la libertad. Esas son las normas morales, que tienen como fin establecer caminos para que la libertad elija, de tal modo que contribuya a los fines y tendencias naturales.

El hombre es el principio y fin de toda empresa, para Ikeda (2003); en el mismo sentido, para Küng (1998) el hombre que pretende mejorar el futuro

de la humanidad, sin importar el proyecto que se proponga, debe tener como principio ético fundamental que el hombre no podrá jamás convertirse en simple medio, debe ser siempre el objetivo último, la finalidad y criterio decisivo. Por el contrario el capital, trabajo, industria, ciencia y técnica si son medios, los cuales deben ser valorados y utilizados en tanto sirvan para el desarrollo del hombre, dado que no son neutrales.

En este paradigma de *dimensión humana* cuyo tendencia siempre tiene presente al ser humano, “es una sensibilidad hacia la vida como un todo y también a los detalles del día a día de la existencia humana” (Ikeda, 2003, p. 18), donde siempre el individuo se preocupa por saber quién es y qué está haciendo. La cultura de la paz y el diálogo de las civilizaciones son, para este autor, los elementos claves para disminuir y controlar la brecha existente entre el poder de la tecnología y los valores éticos de conducta. Este paradigma requiere de revisión de la enseñanza humanista, formación para la paz, la defensa de los derechos humanos y la tolerancia, metas que ayudan a las personas en la búsqueda de un futuro mejor.

Las máquinas, las computadoras y las organizaciones deben estar al servicio del hombre y no a la inversa dice Küng (1998). El factor humano es el responsable de impulsar el acontecer global y particular. Los inventos no provienen de las máquinas, sino de los hombres que empeñan sus esfuerzos intelectuales en descubrir oportunidades para crear nuevas condiciones sociales, económicas y técnicas, sin dejar de lado los posibles riesgos.

En este mismo orden de ideas, Yepes y Aranguren (1962) opinan que el hombre se diferencia de los demás seres vivos por su vida intelectual, dado que elige sabiamente sus propios fines y conforme a ellos actúa y vive, e igualmente comparte con los demás un fin último común que es la felicidad. Los medios para lograr los fines no los posee, debe hallarlos.

Cada ser humano se propone sus objetivos, adicionales a los de la especie, los cuales son mejores cuando son producto del aprendizaje. Este aprendizaje es relevante para el humano porque no basta con nacer, crecer y reproducirse para alcanzar su realización, sino que requiere elige los medios apropiados para lograr sus fines. En resumen, el hombre necesita aprender a vivir, para hacerlo necesita aprender a controlar, desde la razón, la fuerza de sus instintos, para que no crezcan desmedidos y se torne agresivo, peor que los animales cuyo control es inconsciente y automático.

Las Corrientes humanistas.

El término Humanismo ha sido empleado para denominar toda doctrina que defiende como principio esencial el respeto al ser humano. El humanismo moderno emerge durante el Renacimiento inicialmente en Italia desde el siglo XIV, en Europa a partir de la primera mitad del siglo XV, y su florecimiento durante el siglo XVI, aunque en este nuevo milenio dará paso a la aparición de valores culturales nuevos, según Burckhardt (2004), por diversas señales como el descubrimiento del mundo y del hombre, por el hallazgo del individualismo, por el pleno desarrollo de la personalidad, la libertad individual y la autonomía moral basada en un alto concepto de la dignidad humana.

El concepto Humanismo en realidad, como afirma Burckhardt, (2004), fue la voz latina *humanista*, empleada por primera vez en Italia a fines del siglo XV para designar a un profesor de lenguas clásicas, la que originó el nombre de un movimiento que no sólo fue pedagógico, literario, filosófico y religioso, sino que se convirtió en un paradigma cuya idea principal se refiere al hombre como centro del universo, imagen de Dios, y criatura elegida sobre todas las cosas de la Tierra.

El humanismo ha atravesado diversas etapas durante su evolución histórica. Se tiene al *humanismo antiguo*, en el cual se postula el principio del hombre como medida de todas las cosas. Luego aparece el *humanismo renacentista*, cuando el hombre comienza a considerarse como ser creador. Enseña un individuo laico con libertad de conocimientos, luego es sustituido por el *humanismo burgués*, en el cual se afirma al hombre y su individualidad como fin en sí mismo. Considera al hombre como un ser abstracto, individuo aislado e independiente de las relaciones sociales. Aparece el *humanismo marxista*, donde la transformación de las relaciones sociales constituye la base para la lucha en su posible emancipación.

Entre los rasgos esenciales del humanismo está el hecho de proveer fundamentos para la explicación de los problemas del hombre; lo considera portador de poder, en el sentido de capacidad para resolver sus problemas racionalmente; afirma que los seres humanos poseen libertad de acción creadora y son los dueños de su propio destino, por ello impulsa la libertad y el progreso del género humano sin importar nación, religión o raza; negando cualquier alusión a lo sobrenatural.

Si el Renacimiento suplió a Dios por el hombre, la Ilustración busca la esencia de ese hombre para descubrirlo con derecho a la libertad y a la propiedad, y sobre esa esencia, descubrir la nueva sociedad, con su nuevo Estado, derecho y moral. A ello contribuyó mucho la ciencia en unión con la filosofía natural, el rico saber sociológico y el movimiento liberal; así como la ética, el acelerado desarrollo económico y las relaciones mercantiles del capitalismo, esencias del movimiento Iluminista del siglo XVIII.

Por su parte, el marxismo, heredó tradiciones del humanismo antiguo y moderno pero de sentido distinto, Silva (1993). Marx era humanista y con Engels trataban de defender con el socialismo una utopía concreta cuyo

factor cardinal era un humanismo de nuevo tipo. Por esta razón, al inicio del socialismo moderno, Marx sostenía que la libertad sólo es posible en la práctica si se adopta la teoría, según la cual, el hombre es para el hombre el ser supremo. El humanismo logró un perfil proletario y revela las vías para la superación de los mecanismos subhumanizadores del capitalismo.

Este pensamiento adverso al cristianismo revela la concepción del hombre ateo que niega la existencia de Dios y lo piensa una invención de algunos hombres para someter a otros. Para la teoría marxista: (a) el hombre por naturaleza nace indefenso, con cuerpo débil, expuesto a muchos padecimientos; (b) el hombre precisa del hombre para convivir en sociedad; (c) el hombre requiere modificar el medio donde vive mediante el trabajo, para lograr su supervivencia; (d) el trabajo es social porque la sociedad es producto de la necesidad de apoyo de los individuos para realizar un trabajo, y (e) la situación ideal es cuando todo el producto del trabajo revierte en beneficio de toda la sociedad sin privilegios.

El término *humano* para Morín (1999a) es muy variado, ambivalente, contradictorio y sobretodo muy complejo para la mente que le gusta las ideas claras. El ser humano, para él, es un ser hipercomplejo porque trasciende tanto la simplicidad funcional biofísica de su corporalidad como la complejidad sociocultural de su esfera de vida. Ambas nociones en apariencia contradictorias, la biología y cultura, se unen para comprender la realidad humana como una única realidad, la cual es creada y re-creada en los antagonismos, la concurrencia y la complementariedad moriniana. Es un ser que tiene conciencia y puede comunicarla y compartirla con otros.

El ser humano como máquina fisicoquímica compleja, está dotado de cualidades y propiedades aún desconocidas por el mundo molecular de donde ha surgido *la vida*, como algo especial. Morín (ob. cit.) señala que el

ser humano es hiperdesarrollado porque presenta las mismas características animales, pero todas exacerbadas por la relación con la esfera sociocultural. El ser humano es un sistema vivo, complejo, interconectado a todos los niveles, cuya complejidad se aumenta en sus relaciones con el entorno familiar o social al que pertenece, como por la complejidad de su mente, de su conciencia y de los ecosistemas, cuya interacción forma su medio social.

Igualmente heredó una tendencia comunicativa y desarrolló una capacidad fónica que no posee ningún otro animal. El ser humano es, multidimensional al ser, a la vez, un ser físico, biológico, síquico, cultural y social. El humano surgido, tiene la característica de ser cerebralmente *sapiens-demens* (racional con delirios). Al respecto Morín (1999a) dice:

El hombre *sapiens* es el ser organizador que transforma el *alea* en organización, el desorden en orden, el ruido en información. El hombre es *demens* en el sentido en que está existencialmente atravesado por pulsiones, por deseos, delirios, éxtasis, fervores, adoraciones, espasmos, ambiciones, esperanzas que tienden al infinito. El término *sapiens/demens* no sólo significa relación inestable, complementaria, concurrente y antagonista entre sensatez (regulación) y locura (desajuste): significa que hay sensatez en la locura y locura en la sensatez. (p. 419).

Esta interacción *sapiens-demens* nutre los desórdenes de la sociedad y de todo lo que se relaciona con el ser humano. El cerebro del *sapiens* le da capacidades y desarrollos nuevos, inteligencia y comportamiento. Por su parte, la mente humana amplifica las formas de inteligencia animal, que Morín (2003) define como “*aptitud estratégica general, que permite tratar y resolver problemas particulares y diversos en situaciones de complejidad*” (p.43). Igualmente, la mente desarrolla todas las formas de inteligencia en dominios nuevos y creación de otros; los emplea en la *praxis* (actividad productora y transformadora), la *techne* (actividad productora de artefactos) y la *theoria* (conocimiento contemplativo o especulativo).

A la par, Álvarez y Couceiro (2006) opinan que para ser versátil, el cerebro humano desde sus inicios, adoptó gradualmente una lateralización logrando que el cerebro respondiera a una mayor cantidad de funciones sin sobrecargar su operatividad. Estas funciones, bien desarrolladas en el *homo sapiens*, aparecen distribuidas en los hemisferios cerebrales, usando todo el tejido cerebral, facilitando habilidades cognitivas, como el lenguaje.

La conciencia lograda lentamente por el ser humano constituye un progreso de su personalidad, evolución orgánica que se convierte según Teilhard de Chardin, (1962) en una “*transformación específica del valor moral de nuestros actos*” (p. 28). La conciencia es para Morín (2003) el suceso más notable de la mente humana, es a la vez producto y productora de una actividad reflexiva de la mente sobre sí misma, sobre sus ideas y sus pensamientos; se relaciona con el ser humano que reflexiona sobre sí mismo, o puede ser el conocimiento mismo que se convierte en conocimiento del conocimiento; que junto a la inteligencia, el ingenio, el pensamiento, y el alma se consideran actividades de la mente.

En otro orden de ideas, autores como Seoane (2005), establecen concepciones antropológicas-axiológicas del ser humano: en primera instancia, la idea pesimista de la naturaleza humana de Tomas Hobbes (2002) en la cual el Ser humano está gobernado por sus pasiones y sus acciones se realizan al margen de todo cuidado moral. Esta relación lo obliga a vivir en conflicto, considerando al hombre como lobo para el hombre (*homo hominis, lupus*), es decir, el ser humano es malo por naturaleza.

La segunda noción, es optimista de la naturaleza humana. Rousseau (1991), expresa que el hombre es por naturaleza inocente, se somete voluntariamente a las reglas de la sociedad. Es un ser sin maldad, en el que predomina el amor a sí mismo y el altruismo, pero en la medida en que

constituye un grupo social se crea falsas necesidades que debe cubrir, por lo que algunos acumulan riquezas que los hace preocuparse por sus vidas y los lleva a promover pactos sociales. De allí la frase de que el hombre nace libre pero la sociedad lo corrompe. Para Rousseau el hombre no es un animal social por naturaleza, sino que la sociedad lo despoja de su naturaleza inocente y libre y lo corrompe en un proceso irreversible.

La tercera concepción es la existencia de una naturaleza humana modelable de Locke, Marx, Durkheim y otros. Para Locke (1991) el hombre es de naturaleza cristiana, es criatura de Dios, respetuoso de su vida y de la de los demás, por ser obra divina, que nace libre, y se organiza en sociedad para hacer cumplir estos derechos de manera que exista un orden social.

Estas concepciones antropológicas, lleva a preguntarse si, Ser humano y persona tienen igual significado. Para Yepes y Aranguren (1962) todos los seres humanos son personas por el sólo hecho de ser seres humanos. La distinción entre uno y otro es engañosa y atrevida hacia justificaciones que atentan contra la dignidad de toda persona. Como persona, un ser humano se diferencia de otro por su propio nombre y porque se le reconozca como el Yo de carácter irrepetible, con características como la intimidad y la creatividad.

La persona puede manifestar su intimidad, expresarse libremente y realizarlo mediante lenguaje y acción, rasgos que indican que es dueña de sí misma y de sus actos. La capacidad de *dar* así como la capacidad de *aceptar lo dado*, unidas a la capacidad de *diálogo* completan el concepto. Una persona no puede existir sin manifestar su intimidad, dando, dialogando y recibiendo, porque la persona es un ser constitutivamente dialogante con otros, consigo y con la naturaleza a través del lenguaje, de allí que la acción comunicativa es elemento básico de una verdadera vida social.

Estas características permiten ver a la persona como una realidad objetiva de respeto hacia los demás y de autorespeto. Dicho de otra forma la persona es un fin en si mismo y nunca un medio para ser utilizado por otras personas. Usar una persona, es tratarla como ser no libre, manipularla en la consecución de fines personales. El respeto hacia las personas es el reconocimiento a su dignidad e igualdad, que universalmente se expresan a través de los derechos humanos y ciudadanos.

En síntesis, el desarrollo de las capacidades humanas está orientado al logro de los objetivos de esas facultades, que son la inteligencia y la voluntad y a cada uno de ellos le corresponde un objetivo preciso, como es la verdad para la inteligencia y el bien para la voluntad. El bien y la verdad se alcanzan libremente, sin presiones, son objetivos logrables si se desean, y los medios para lograrlos no están dados sino que hay que elegirlos, siguiendo normas orientadoras de carácter moral o ético, que le permiten encausar las acciones, hacia un desarrollo humano solidario y responsable.

Desarrollo Humano Antropo-Ético

El desarrollo humano como está definido por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 1990) representa:

El proceso en el que se amplían las oportunidades del ser humano. En principio, estas oportunidades pueden ser infinitas y cambiar con el tiempo. Sin embargo, a todos los niveles del desarrollo, las tres más esenciales son: disfrutar de una vida prolongada y saludable, adquirir conocimientos y tener acceso a los recursos necesarios para lograr un nivel de vida decente.

En este concepto destaca que la riqueza auténtica de una nación está en su gente por lo que el objetivo básico del desarrollo es crear un ambiente adecuado para que los seres humanos disfruten de una vida prolongada, saludable y creativa. Por ello la mejor estrategia de crecimiento económico es invertir en la gente; la sociedad progresa sólo si todos sus integrantes

incrementan sus libertades y capacidades, y las instituciones se concentran en trabajar para la gente y con la gente. El proceso de desarrollo humano incluye aspectos de la interacción humana como la participación, la equidad de género, la seguridad, la sostenibilidad, la garantía de los derechos humanos y otros aspectos reconocidos como indispensables.

Sin embargo para autores como Morín (2008), el problema esencial parte de la conceptualización de desarrollo humano, el cual debe ser un multidimensional, que incluya, más que el desarrollo técnico-científico y económico, al desarrollo sostenible que une la idea del porvenir del planeta y del ser humano. El desarrollo en el sentido solamente técnico y económico, en sentido moriniano, agrava las dos pobrezas; por un lado la pobreza material para tantos excluidos y por otra la pobreza del alma y de la psiquis.

El desarrollo humano, en términos morinianos significa “integración, la combinación, el diálogo permanente entre los procesos técnico-económicos y las afirmaciones del desarrollo humano, que contienen en sí mismas, las ideas éticas de solidaridad y de responsabilidad. Es decir hay que pensar de nuevo el desarrollo para humanizarlo” (p. 1-2), para lo cual hay que integrarle la ética, de la cual estuvieron aisladas la ciencia, la técnica y la economía.

Es así como en el siglo XVII, según Morín (2008), la ciencia para su desarrollo había eliminado la ética, porque al plantearse su autonomía frente a los grandes poderes teológicos y económicos, debía tener autonomía y así tener juicios de hechos y no de valor. Pero esta perspectiva ha cambiado en los dos últimos siglos, dado que la ciencia ha pasado de la periferia al centro de la sociedad; en otras palabras, de un papel secundario a un rol estelar. Hoy se plantea la necesidad de controlar y regular éticamente la ciencia con la ayuda de la política, lo cual implica aproximar la ciencia, la ética y la política, en una sociedad globalizada, con una regulación planetaria.

Para Morín (ob.cit.), los conocimientos que se basan solo en la cuantificación y el cálculo no pueden conocer verdaderamente el significado de la vida, es decir, de aquellos rasgos subjetivos de la humanidad como la pasión, el sufrimiento y el amor. Por ello en esta segunda mundialización, definida por la promoción de los derechos humanos, la descolonización, la difusión de la democracia y la conciencia ecológica, tiene una comunidad de destino, humana y planetaria, que debe intentar modificar la dirección de subordinación del desarrollo y, en consecuencia, subyugue el desarrollo económico al desarrollo humano, a través de la ética, de lo contrario el ser humano no será más que un objeto en un Titanic sin piloto.

Por su parte, Küng (1998) expresa la necesidad de elaborar una ética para toda la humanidad, dado que “el mundo en que vivimos no conservará posibilidades de sobrevivencia mientras sigan existiendo espacios para éticas diversas, opuestas o antagónicas” (p. 10). La existencia de un mundo único necesita de una ética fundamental, con “alguna clase de normas, valores, ideales y fines obligatorios y obligantes”, (p. 10). Existe un vacío de sentido, valores y normas, por lo tanto se requiere un cambio de mentalidad.

El cambio epocal de paradigma no significa la destrucción de los valores existentes sino su cambio. De ciencia amoral a ciencia éticamente responsable, de la tecnocracia dominadora del ser humano a la tecnología al servicio de un hombre más humano, de una industria contaminante del medio ambiente a una industria ecológica, de una democracia jurídico-formal a una democracia que garantice la libertad y la justicia. Los valores de la modernidad industrial no pueden ser suprimidos sino reincorporados en el nuevo paradigma junto a los nuevos valores de la contemporaneidad.

A la par, la Asociación Americana para el Avance de la Ciencia (AAAS, 1990), expresa que la conducta humana es afectada por la herencia

genética y la experiencia, es decir, que la forma como las personas crecen es por la interacción entre experiencia y las circunstancias sociales dentro del contexto de su potencialidad genética heredada. Todo ser humano nace en un ambiente social, cultural, familiar, donde establece relaciones sociales, por esto, los atributos del entorno social afectan la forma como el humano aprende a pensar y comportarse con mecanismos como la educación.

Este ambiente social incluye al sistema educativo, además del hogar, la iglesia, las instituciones, entre otros, con las cuales interactúa, y aunque es impredecible cómo el individuo responderá a esta influencia, existe cierta similitud en la forma como el individuo responde ante la influencia cultural. Por ello Navarro (1997) considera a la sociedad humana no solamente un objeto muy complejo, sino una complejidad de sujetos (mentes y conciencias) cuya interacción constituye el medio social propio de la especie; es un objeto de características especiales dado que es, a la vez, una suma de sujetos cognitivos y pragmáticos, que en su interactuar pueden modificar al objetivo, la sociedad, como a los sujetos que la conforman.

A las sociedades humanas las identifica la cultura, como elemento unido recursivamente a la evolución del lenguaje, el cual forma el vehículo en el que se moviliza y se crea la cultura. Es el medio en el cual se comunican el Individuo-sociedad-cultura. A la par, es la que determina el tipo de relaciones existente entre el ciudadano, la sociedad y el mundo; en ella se arraiga la forma del hombre conocer el mundo y de conocerse a sí mismo. La cultura es un dispositivo movilizador de la sociedad porque posee a la información, como aparato interno generativo del sistema social, capaz de reorganizar su propia generatividad para evolucionar. Es un sistema de sistemas, porque toda sociedad es policultural, es decir, existen diferentes culturas que interactúan en la sociedad y el individuo puede participar de esta diversidad.

Morín define a la cultura como un aparato generativo cuya existencia es fenoménica y nooférica. Los símbolos, los mitos y las ideas que compone el imaginario de una sociedad/cultura, conforman el aparato generativo de la cultura: su memoria, saberes, normas y valores. Cada cultura tiene su propia noosfera, producida por y productora de *homo sapiens/demens*, es decir, de un hombre racional e imaginario, demente y soñador. Es la cultura la que determina el tipo de relación existente entre hombre, sociedad y mundo.

Para que el desarrollo humano se dé, la sociedad debe formar parte de la sociedad del conocimiento, ello significa que los ciudadanos deben capacitarse, sino serán analfabetas culturales y tecnológicas de una realidad cosmológica. No es el avance o las transformaciones tecnológicas las que convierten a una sociedad humana en sociedad del conocimiento. Es la transformación cognitiva de cada uno y de todos los seres humanos hacia la comprensión de su realidad, en un proceso de auto-transformación del individuo a partir de un exterior cognitivo y social armónico. El uso adecuado de la tecnología de la información, adquiere un papel adicional en el avance real y transformador del ser humano hacia trabajador del conocimiento.

Perspectivas de la Sociedad del Conocimiento

Los orígenes de la noción sociedad de conocimiento se encuentran hacia los años sesenta cuando se acuñó la noción de la sociedad post-industrial. El sociólogo Peter Drucker (1969) anunció la emergencia de una nueva clase social de trabajadores de conocimiento y la tendencia hacia una sociedad caracterizada por ser una estructura económica y social, en la que el conocimiento sustituye al trabajo, a las materias primas y al capital como fuente primordial de la productividad, crecimiento y desigualdades sociales. A este tipo de sociedad la denominó Sociedad del Conocimiento.

El concepto de sociedad post-industrial de Bell (2001) expresó la evolución de una economía de productos a una economía de servicios, cuya estructura profesional está marcada por la preferencia a una clase de profesionales técnicamente cualificados. Este tipo de sociedad está encaminada hacia el progreso tecnológico y se caracteriza por la creación de una nueva tecnología intelectual como base de los procesos de decisión.

La historia y la antropología, dice UNESCO (2005), enseñan que desde la antigüedad todas las sociedades han sido, a su manera, probablemente sociedades del conocimiento, siendo acaparado por sabios, de manera secreta, y en consecuencia, acompañado de desigualdad, exclusión y luchas sociales. El inicio del Siglo de las Luces, y el progreso de la democracia hicieron posible la difusión de los principios de igualdad, libertad y universalidad, permitiendo la expansión del conocimiento a través primero de manuscritos, imprenta después y luego por una educación para todos en escuelas y universidades; siendo en la actualidad ampliamente difundido a través de las tecnologías de información.

Características

Para Heidenreich (2003) la noción sociedad de conocimiento muestra el valor de las tecnologías de información y comunicación (TIC) y su uso en los procesos económicos, dando mayor importancia a la producción de servicios que al sector de producción de bienes. Destaca y caracteriza la progresiva relevancia de los procesos educativos tanto en su aspecto de formación inicial como a lo largo de la vida. Igualmente destaca la progresiva importancia de los servicios intensivos en conocimiento y comunicación, que generalmente denominan trabajo de conocimiento. En la empresa, adquiere gradualmente mayor valor los sistemas de gestión del conocimiento y se adaptan las estructuras organizativas y de gestión a un entorno cambiante.

En la estructura ocupacional se presenta un cambio radical por el aumento de las categorías profesionales altamente cualificadas y la baja de las categorías menos cualificadas; se presenta un progresivo incremento de importancia de la educación, quedando reflejada en un nivel de educación más alto de la población. Se presenta la transformación de las universidades como instituciones de elite en instituciones de educación superior masificada.

En el campo político se observa mayor inclinación hacia la toma de decisiones considerando la legitimidad científica, lo cual conlleva a la aparición de asesores expertos en la política. En lo cultural, la transición hacia la globalización y el aumento del uso de internet han producido cambios que llevan a la sociedad hacia reformas en los procesos culturales y de interacción sociales relacionadas con el uso de las nuevas TIC.

El concepto actual de la sociedad del conocimiento básicamente no se centra en el progreso tecnológico, sino que lo considera como un factor más del cambio social, como la expansión de la educación. Para este enfoque, el conocimiento es la base de los procesos sociales en diversos campos funcionales de las sociedades. Aumenta la importancia del conocimiento como recurso económico, lo que implica la necesidad de aprender a lo largo de toda la vida. Sin embargo igualmente crece la conciencia del no-saber y la conciencia de los riesgos de la sociedad moderna.

Solamente se puede hablar de sociedad de conocimiento, cuando las estructuras y procesos de reproducción material y simbólica de la sociedad están tan saturados de operaciones basadas en conocimiento, que el tratamiento de la información, el análisis simbólico y los sistemas expertos se convierten en dominantes respecto a los otros factores de reproducción. Otro requisito imprescindible de la sociedad del conocimiento para Willke (1998), es que el conocimiento general y el conocimiento de los expertos en

particular, sea sometido a procesos de revisión continua convirtiendo, así la innovación en componente cotidiano del trabajo basado en conocimiento.

Todo tipo de sociedad es variable en el tiempo, no se puede imaginar una sociedad estática, como tampoco se puede imaginar una sociedad sin tradiciones, normas y reglas institucionalizadas. Pero solo la sociedad moderna altamente diferenciada ha sido capaz de crear dinámicas transformadoras permanentes a través de la constitución de subsistemas orientados al cambio sobre todo en la ciencia, la economía y la tecnología. En este sentido, la validez del concepto de Sociedad del Conocimiento depende de obtener indicios claros de que la producción, distribución y reproducción del conocimiento ha cobrado una importancia estratégica y dominante en las sociedades actuales.

En la actualidad, la aparición de nuevas tecnologías y su difusión a través de internet, abren nuevas perspectivas para la ampliación del espacio público del conocimiento, necesario para la creación de auténticas sociedades del conocimiento, que representen un auténtico desarrollo humano y sostenible. Una sociedad del conocimiento es verdadera sociedad cuando se nutre de sus diversidades y capacidades.

Por ello, la noción de sociedad de la información se basa en principio, en los progresos tecnológicos, como establece UNESCO (ob.cit.) mientras que el concepto de Sociedades del Conocimiento, no hace referencia solamente a la base tecnológica para caracterizar la sociedad actual sino que comprende dimensiones mucho más amplias. Es básico comprender que la pluralidad de este concepto conlleva la idea de distinción de la existencia de una diversidad cultural y lingüística, que destaca el acceso y las condiciones en que se produce el conocimiento.

Una Sociedad del Conocimiento debería integrar a todos y cada uno de sus miembros, estimular formas de solidaridad en las presentes y futuras generaciones, es decir, que no debería haber exclusiones por ser el conocimiento un bien público, que debe estar ampliamente disponible para todos. Esto la diferencia de las antiguas sociedades. En las sociedades del conocimiento se origina un círculo virtuoso dado que los progresos en el conocimiento, a través de innovaciones tecnológicas, producen más conocimientos, aumentando su cantidad.

La información es un instrumento esencial para la realización de verdaderas Sociedades de Conocimiento, pero no es el conocimiento en sí. El exceso de información no precisamente es fuente de mayor conocimiento, lo cual significa que en medio de una infinidad de información, es necesario desarrollar el espíritu crítico y las capacidades cognitivas suficientes para diferenciar la información útil de la inútil. Así mismo, no son solamente los conocimientos útiles, los que se pueden valorizar en una economía del conocimiento, sino también el conocimiento humanista, aunque obedezcan a estrategias distintas de utilización de la información.

Una organización basada en la información para Drucker (1999), debe estructurarse con base en objetivos que definan claramente las expectativas de eficacia para la administración de la empresa, para cada dependencia y para cada trabajador. Los ejecutivos y los profesionales especialistas deben decidir lo que para ellos es información, es decir los datos que necesitan. Primero para saber lo que están haciendo, luego para decidir lo que deberían hacer y finalmente para evaluar cómo deberían hacerlo.

La distribución desigual del conocimiento, ha sido abordada por Lamo (1994) quien utiliza el concepto de *sociedad del conocimiento* para expresar que el conocimiento se ha convertido en el principal factor de cambio social y

preponderante de la producción del sistema económico. Es así como el conocimiento es factor indispensable de desarrollo, pero, a la vez, generador de nuevas desigualdades significativas. Este efecto diferenciador tanto en el país, como entre países evidencia que *“la ignorancia es la causa más directa de la pobreza y el saber genera riqueza”* (p. 43).

Estas desigualdades producto de la distribución inequitativa del conocimiento dividen la humanidad en dos bloques, uno, ilustrado y rico y otro ignorante y pobre. Esta brecha entre los países del Norte y del Sur se funda en las desigualdades económicas, como también en las culturales. El acceso inequitativo al conocimiento por falta de políticas educativas adecuadas polariza la sociedad, impidiendo su evolución hacia sociedad meritocrática, justa y democrática. De esta manera, opina Gutiérrez (2001), en Latinoamérica, la distribución del conocimiento se convierte en un factor de exclusión social creando mayores desigualdades.

Para Gutiérrez (ob.cit.) los países de Latinoamérica enfrentan una situación de desventaja frente al conocimiento científico, porque mientras los beneficios se distribuyen inequitativa, los riesgos derivados del conocimiento se democratizan y avanzan sobre la sociedad sin reconocer barreras, impidiendo un pronto y equitativo desarrollo. En la sociedad del conocimiento es primordial desarrollar un espíritu crítico y unas capacidades cognitivas suficientes a fin de diferenciar la información útil de la que no lo es. Aunque la información útil no es, solamente, aquella que tenga valor en una economía del conocimiento, sino que, además de los científicos, también forman parte los conocimientos humanistas.

La sociedad del conocimiento es una sociedad en redes que favorecen una mayor concienciación acerca de los problemas mundiales, como por ejemplo, los daños causados al medio ambiente y la biodiversidad,

los riesgos tecnológicos, las crisis económicas y la pobreza, que deben ser tratados mejor con la cooperación mundial y la colaboración científica, siendo el conocimiento un importante vector de lucha contra todos estos problemas.

Entre las escenarios amenazantes de estas sociedades, se halla el crecimiento de la red, porque podría pronto llegar al tope de la solvencia económica y la educación, dado que el 20% de la población posee el 80% de los ingresos del planeta (UNESCO, 2005). Se presentaría una brecha digital que originaría una brecha cognitiva producto de brechas en ámbitos como educación, la investigación científica y la diversidad cultural. Estas brechas plantean serios retos a la construcción de una sociedad del conocimiento.

Igualmente, es esencial tener presente que el acceso a conocimientos útiles y pertinentes no es solo cuestión de infraestructura, sino que además requiere de formación, de creación de capacidades cognitivas y de una reglamentación sobre el acceso a los contenidos, así como una producción de contenidos pertinentes. En esta labor de aproximación al conocimiento, la institución universitaria es la llamada a tomar el puesto de vanguardia, formando los *trabajadores de conocimiento*.

El Trabajador de Conocimiento

Para Drucker (1999) es toda aquella persona cuyas tareas requieren de una formación avanzada, que se desempeña como docente, médico, tecnólogo, analista, contador, manager y otros semejantes, que en el desempeño laboral debe ser considerado más colega que subordinado. El conocimiento al convertirse en el verdadero capital de una economía desarrollada, permite que los trabajadores de conocimiento posean libertad para movilizarse por el conocimiento que poseen. Esto los hizo entender que son libres y no dependientes de ningún empresario.

Estos trabajadores son profesionales que pueden laborar con equipos técnicamente avanzados para cumplir con la misión y requerimientos de la empresa que los emplee. Su sistema de valores subordina a los valores empresariales e incluso puede considerarlos obstáculos para su eficacia y son ellos quienes cada vez más establecen las normas y los estándares. Para Drucker (1999) “cuanto más el conocimiento llegue a ser el recurso central de la economía, más evolucionará la sociedad para convertirse en una sociedad post-empresarial, en una sociedad de conocimiento (p. 213).

Los trabajador de conocimiento a pesar de estar llegando a ser constructor de la paz en las sociedades de los países desarrollados, tienen sus contraculturas, como el trabajador industrial de la sociedad empresarial que no cursó estudios avanzados, y principalmente en Estados Unidos, el llamado “tercer sector” de las instituciones privadas sin ánimo de lucro con trabajadores voluntarios sin remuneración económica, que poseen un *ethos* cultural distinto, valores distintos, creando ciudadanía activa y eficaz.

Dado que los títulos académicos conlleva el acceso a puestos de trabajo, condicionan las formas de vida y las carreras profesionales en la sociedad del conocimiento, todos los miembros de esta sociedad requieren, según Drucker (1999), formación cultural básica, que comprende más que leer, escribir y sumar, conocimientos informáticos básicos, así como una buena comprensión de la tecnología, sus dimensiones y características. Requieren del conocimiento de un mundo complejo, en el que las fronteras de la nación no limitan ya el propio horizonte; por esta razón el conocimiento de su cultura y su comunidad son importantes.

Es importante pensar que mediante el aprendizaje formal, sistemático, organizado, es como la información logra convertirse en conocimiento y llega a ser una posesión personal y una herramienta de trabajo fundamental en el

mundo de la vida actual. Por esto es importante aprender a aprender en estas sociedades del conocimiento, al igual que aprender a lo largo de la vida para que el conocimiento, que se posee, no se vuelva obsoleto y se actualice constantemente. Como sociedad de continuo aprendizaje.

Un antiguo proverbio latino que dice “*Non schola sed vita discimus*” (no aprendemos para la escuela, sino para la vida), el cual se encuentra en armonía con la responsabilidad de las instituciones educativas de la sociedad del conocimiento con relación a la formación, la cual debe estar orientada a dotar a los estudiantes de la capacidad y del conocimiento para continuar aprendiendo a lo largo de la vida. Los docentes deben estar preparados para dotar al estudiante de las capacidades básicas que podrían necesitar en el camino de la vida. Las nuevas tecnologías de la enseñanza hacen posible lograr la eficacia del estudiante sobre la base de los puntos fuertes.

Un gran interrogante que existe en la sociedad de conocimiento es la definición de *persona bien formada*. Para Drucker (1999) existe el riesgo de producir una sociedad de bárbaros escolarizados. Existe deficiencia en los temas relacionados con las humanidades, por eso opina que “*se necesita hacer de las humanidades, de nuevo, lo que se supone que son: luces que nos hagan ver y que nos guíen hacia la recta acción. Hacer esto no es tarea del estudiante. Tiene que ser trabajo del profesor*” (p. 277). En esta sociedad es perentorio “*enfocar la sabiduría y la belleza del pasado sobre las carencias y la fealdad del presente. Esto es lo que el estudioso y el humanista aportan para enriquecer la vida*” (p. 278).

Es importante encontrar la clave de cómo equipar al estudiante para ganarse la vida. El sistema educativo no los prepara para la realidad en que vivirán, trabajarán y serán eficaces. El sistema educativo no comprender que en la sociedad del conocimiento, la mayoría de la gente serán empleados de

una organización, en la cual deben ser eficaces. Drucker (1999) explica que ninguna institución educativa capacita para ser eficaz como miembro de una organización: capacidad para trabajar en equipo, capacidad para organizar y dirigir el propio trabajo, su carrera; y en general *“técnicas para hacer de la organización un instrumento de las propias aspiraciones y realizaciones y para la realización de los valores”* (p. 278).

La presencia de las TIC en la sociedad del conocimiento tiene un profundo impacto en la educación y obligan a la realización de cambios en la manera como se aprende, semejantes a los sucedidos en el siglo XV en las universidades medievales con la aparición del libro impreso. Drucker (1999) piensa que el uso de estas tecnologías en la educación causará un gran impacto en el deseo por aprender, ya que la sociedad lo exigirá y ocurrirá primero en aquellos sistemas más flexibles y de mayor empuje. Según su visión futurista *“la universidad del mañana será un centro de conocimiento que transmite información, más que un lugar donde asisten los actuales estudiantes”* (p. 290).

El tamaño de las instituciones también cambiará y tendrá que ser adecuado para una función. El tamaño será mayor cuando ello haga más eficaz el manejo de la información necesaria para la tarea y la función que realiza. La sociedad dominada por trabajadores de conocimiento formulará, a las instituciones educativas, nuevas y exigentes demandas de eficacia y responsabilidad educativas, cada vez más exigentes.

Corrientes educacionales en la Sociedad del Conocimiento

Los métodos de enseñanza y aprendizaje, a la vez, están cambiando de manera rápida, en parte como resultado de nuevos desarrollos teóricos sobre el proceso de comprender y aprender, y en parte por la aparición de

nuevas herramientas tecnológicas. Para Drucker (1999) muchas disciplinas académicas tradicionales se están volviendo estériles, por lo que se requiere enfrentar “*cambios en lo que aprendemos y enseñamos y, desde luego, en lo que entendemos por conocimiento.*” (p. 263).

Es por ello que la formación del ciudadano del futuro que se realiza de manera permanente y en conjunto entre los distintos agentes educativos, desde el inicio de la vida, pone énfasis en la educación formal, la cual tiene la responsabilidad de brindar diversas oportunidades de apropiación del conocimiento a quienes formarán la futura estructura societal. La enseñanza tiene la loable tarea de crear las capacidades y destrezas que permitirán a las sociedades sobrevivir y tener éxito en la era de la información.

Para alcanzar un aprendizaje profundo del mundo se requiere transitar por tres etapas: información, conocimiento y saber. Las instituciones educativas tienen como labor primordial organizar sus procesos de enseñanza aprendizaje, teniendo presente estas etapas didácticas, a fin de desarrollar, en los estudiantes, las habilidades intelectuales de manera planificada y consciente para alcanzar, en ellos, un nivel de reflexión que les permita la autonomía intelectual necesaria para crear y renovar los fundamentos que forman las bases de los espacios de intervención social, luego de una deliberación conseguida a través del diálogo.

La deliberación en los sujetos es el sustento de sus creencias y valores desde los cuales evalúa el escenario social en el cual están insertos, y en el cual participan a través de sus opiniones bien fundamentadas. La institución educativa debe permitir la apropiación reflexiva de valores que le sirvan para su interacción constructiva con el medio social. En la medida que la institución educativa lo logre, la educación está cumpliendo con su objetivo fundamental relacionado con la continua evolución de una sociedad

democrática, lo cual implica fomentar la deliberación conjunta de los ciudadanos acerca de materias de política social.

Los elementos que le aporta la educación deben permitir que los educandos, futuros gestores de una sociedad, asuman deliberativa y gradualmente los elementos, creencias, paradigmas e ideas que consideren apropiados para reproducir en la sociedad que conformarán y desarrollarán. Este es el verdadero sentido de la democracia que debe vivir la educación.

En la búsqueda de la verdad y el conocimiento, existen diversas concepciones sobre el aprendizaje, algunas de las cuales son de carácter interpretativo. La interpretación de la realidad se diseña desde concepciones más o menos extremas en el *constructivismo radical* que, según Guba y Lincoln (1989), hace hincapié en el aprendizaje por descubrimiento, en situaciones complejas y en contextos sociales; es un proceso de enseñanza aprendizaje interactivo que niega la existencia de cualquier realidad objetiva, de ahí que considere la realidad una construcción humana producto de los acuerdos intersubjetivos. La verdad, entonces, resulta del consenso entre sujetos y grupos, fuera de esa situación, carece de sentido.

En la literatura se encuentran referencias de cuatro fuentes que servirían de base al constructivismo radical: La psicología cognitiva moderna, Piaget, el aprendizaje contextualizado vigotskiano y John Dewey, sin embargo para Anderson, Reder y Simon (2001) el constructivismo radical es un modelo de extremismo simplista y algunos de su seguidores dan muestra de un sesgo contrario a la ciencia que, *“de prevalecer, echaría por tierra toda esperanza de progreso en la educación”* (p. 94).

Por su parte, la concepción *deconstructiva posmoderna*, asume que la razón no va a solucionar los problemas sino que los complica. No es una

metodología precisa o técnica analítica definida según Baynes y cols. (1987). El término *deconstruir* se utiliza para calificar distintas interpretaciones de los fenómenos sociales, culturales y estéticos. No existe un significado preciso que disminuya la polisemia; para algunos la expresión francesa *déconstruction* propuesta por Jaques Derridá como desconstrucción es la más acertada.

En su argumento propone *deconstruir* que consiste en mostrar la forma como ha sido construido un concepto a partir de procesos históricos y acumulaciones metafóricas (de ahí el nombre de desconstrucción), mostrando que lo claro y evidente dista mucho de serlo. En esta noción se entiende que la significación de un texto dado (novela) es el resultado de la diferencia entre las palabras utilizadas, no de las cosas que ellas representan. Las diferentes significaciones de un texto pueden ser halladas, descomponiendo la estructura del lenguaje dentro del cual está redactado, por lo tanto se debate el significado, la representación y el conocimiento como un sistema cerrado, autónomo y absoluto.

El tercer concepto, *democrática deliberativa*, fue acuñado por Joseph M. Bessette y luego numerosos filósofos y politólogos han contribuido a desarrollar la concepción deliberativa de la democracia, entre otros: Jon Elster, Jürgen Habermas, John Rawls, la cual tiene como requisito la inclusión, el diálogo y la deliberación. Esta pedagogía deliberativa se nutre de la pedagogía crítica, la pedagogía de la alteridad y de la pedagogía problematizadora. La formación de ciudadanos deliberativos es parte integral de una concepción democrática de la educación.

Asume la construcción de la verdad y el conocimiento mediante el lenguaje, a través de un diálogo crítico que permite manifestar los intereses de los sujetos y grupos. En la medida como el lenguaje va transformando formas y estilos anteriores, se van generando nuevas realidades que se

construyen y organizan a partir de las lógicas, intencionalidades y valoraciones de quienes se apropian del nuevo lenguaje. El asumir la construcción y comprensión de la realidad como producto del lenguaje de las nuevas tecnologías, hace entender a la sociedad emergente como una sociedad en red de características que muestra de forma diferente la relación dialógica, surgiendo:

- Nueva forma de concebir tiempo y espacio, desde otra lógica de tiempo y espacio para la construcción del ser social, donde dialogantes se comuniquen y hagan relación desde diversos lugares y momentos.

- Mayor relevancia a la información, como pieza vital de realización personal y profesional, sin la cual los sujetos no tienen oportunidad de participar activamente en los procesos de construcción social.

- La tendencia hacia la inmaterialización de los procesos laborales, permitida por los avances tecnológicos, en los negocios y oficinas virtuales, donde una comunicación en red cambia las relaciones laborales tradicionales en donde existía un lugar físico específico con personas que interactuaban cara a cara en ese espacio físico.

- Dependencia y, a veces subordinación, de las comunidades menos desarrolladas tecnológicamente, que están en proceso de alfabetización tecnológica, de aquellas que se encuentran en perfeccionamiento avanzado, pudiendo construir nuevos conocimientos, nuevas realidades, nuevas sociedades con organizaciones más rápidas y efectivas, lo que les da ventaja en la producción económica, social y cultural.

A pesar de que el proceso de globalización desarrollado mediante intercambio de información corre a grandes velocidades por los avances

tecnológicos, el ser humano, como fundamento societal básico que se transforma sin cambiar su estructura, a través de su participación deliberativa y crítica puede intervenir y modificar la intensidad y forma como estos procesos de cambio están afectando su vida.

Esto produce un giro hacia la sociedad del conocimiento emergida cuando los efectos del flujo de información en conjunto con la tecnología, adquieren la fuerza y organización necesaria para originar un nuevo lenguaje, herramienta básica del diálogo crítico, y esencial para el cambio estructural en las concepciones y paradigmas que cambian las bases de una sociedad, permitiendo la emergencia de otra, en que el conocimiento construido se va legitimando y las posibilidades de otras construcciones abren nuevas visiones de organización, funcionamiento y desarrollo.

Este procedimiento de la deliberación pública tiene la ventaja de obligar a respetar los intereses ajenos. La mayoría no puede simplemente ignorar las visiones de las minorías, argumentando que son intereses minoritarios. Esta actitud irrespetuosa de la dignidad de los demás resulta poco defendible en democracia. La deliberación, sometida a la difusión abierta, obliga a presentar razones claras que sustenten la decisión adoptada, con lo cual ciertas motivaciones injustas quedan excluidas del debate por ser socialmente inaceptables. Esta modalidad motiva al desarrollo de cualidades democráticas importantes en los ciudadanos, como la imparcialidad, que debilita los argumentos por intereses personales.

La concepción democrática de la educación juega un rol muy importante en la formación de ciudadanos deliberativos, por lo tanto, la deliberación es transversal a todo el quehacer de la educación en general. Desde el aprendizaje de una concepción ética, filosófica-epistemológica que guíe las políticas en educación, como en el diseño y elaboración del

currículo, la didáctica, la relación docente-estudiante y entre estudiantes; las metodologías de enseñanza aprendizaje, los materiales educativos, la evaluación de los aprendizajes, hasta la cultura universitaria o currículo oculto, en su clima de convivencia universitaria y la práctica docente de aula.

El abordaje profundo de cada uno de estos tópicos antes enunciados para demostrar lo que cada uno de ellos y en su conjunto puede aportar a la formación de ciudadanos profesionales deliberativos, es imposible de realizar en esta tesis. Por lo tanto, se deja hasta este punto y se profundizará en el enfoque de la pedagogía deliberativa.

Las capacidades para la deliberación, están ordenadas por Earls y Carlson (1995) en tres categorías: Lingüísticas, Cognitivas y Emocionales. Son capacidades lingüísticas, la capacidad para comunicarse, establecer diálogo fluido y entendible, para argumentar y convencer con explicaciones racionales. Son cognitivas, la capacidad para entender hechos, normas o sentimientos y comprender la racionalidad del discurso del otro, reconocido como legítimo otro; para analizar posibilidades y tomar decisiones, buscando el bien común. Son emocionales, la capacidad para crear confianza y respeto mutuo, para actuar y auto-regularse.

Las capacidades deliberativas son criterios para educar en una sociedad democrática a partir de valores éticos construidos racional y autónomamente en situaciones de interacción social, donde se cultive y promocióne la razón dialógica y el diálogo, al igual que la capacitación de las personas para aceptar las diferencias y las discrepancias.

En esta visión de dinamicidad y cambio, Mella (2003), necesita formar un ser social preparado para enfrentarla, que posea una nueva competencia denominada *Visión Relacional* o *Visión Sistémica*, definida como conjunto de

habilidades que permiten al sujeto “*darse cuenta o tomar conciencia del estado del arte del medio*” (p. 111), teniendo claro su sentido de pertenencia, el objetivo de su trabajo y las necesidades de cambio que requiere para afianzarse y reafianzarse constantemente en conocimientos, actitudes y comportamientos, lo cual es pertinente con la capacidad de seguir aprendiendo siempre, sustentado en aprender a aprender.

Esta visión sistémica, comprende habilidades de focalización del ser y estar en un determinado ámbito, determinación de factores y variables intervinientes en sí mismo y en el entorno, relación de estos factores, evaluación de las fortalezas y debilidades para desempeñarse y otras habilidades. Esta visión ayuda a potenciar y mejorar la deliberación, para alcanzar la construcción de la realidad en democracia deliberativa.

Los tres pilares de la sociedad del conocimiento

Para promover el desarrollo de las sociedades del conocimiento, la UNESCO (2005) opina que se debería dar prioridad a fortalecer tres pilares sobre los cuales construir unas auténticas sociedades del conocimiento. Estos son: (a) mayor valorización de los conocimientos actuales para mermar la brecha cognitiva; (b) Ser más participativo en el acceso al conocimiento; y (c) mayor integración de las políticas del conocimiento.

Con relación al primer pilar, las sociedades son depositarias de una amplia colección de conocimientos a los cuales acuden diariamente produciéndolos y transmitiéndolos a través de diversos medios, prácticas e instrumentos, sin embargo muchas no valorizan los conocimientos que poseen y no colocan ese potencial, al servicio del desarrollo. Es necesario que esas sociedades tomen conciencia de la riqueza de los conocimientos que poseen y saquen el mayor provecho posible; determinen las deficiencias

con respecto al acceso a la información y al conocimiento, y exploten los puntos fuertes aprovechables en educación, desarrollo tecnológico e investigación científica.

Lograr el punto anterior implica movilizar a todos los protagonistas, porque para ser una verdadera sociedad del conocimiento debe poseer el mayor número posible de ciudadanos transformados en productores de conocimiento y no limitarse a ser solamente consumidores de lo disponible. Es claro que las futuras sociedades deberán tener bases más democráticas a fin de establecer mejores nexos entre el avance del saber, el desarrollo de las tecnologías y los requerimientos en materia de participación, desde el punto de vista de una legítima ética del futuro.

El tercer pilar defiende una mejor integración de las políticas del conocimiento que depende de la definición de los fines de la sociedad del conocimiento y de la formulación del proyecto de sociedad deseada. La formulación de políticas permitirá satisfacer las exigencias de un desarrollo basado en el conocimiento para cumplir con los objetivos de desarrollo para el Milenio. Esta formulación requiere aumentar las investigaciones sobre el impacto social de las políticas ya adoptadas en materia de conocimientos, sea alusiva a las políticas de la enseñanza, al acceso a la información, a la utilización de la información científica por los actores sociales o de los posibles efectos de los progresos de la democracia en línea (e.governance).

Perspectiva de la Sociedad del Riesgo

La Sociedad del Conocimiento es a la vez una Sociedad del Riesgo, y lo es no como una especie de subproducto funesto, resultado de la maldad o del descuido humana, sino como algo intrínsecamente asociado al desarrollo de la sociedad del conocimiento. Porque ya no se habla de simples

amenazas sociales o naturales que escapan al control humano, como en el caso de las sociedades premodernas, sino que se habla de riesgos como consecuencia de decisiones humanas, cuyo impacto tiene un creciente carácter global y se percibe como indiscriminado; como se ha dicho: La riqueza es jerárquica, pero la polución es democrática. La noción de sociedad del riesgo, Beck (1986), la define como

La época del industrialismo en la que los seres humanos han de enfrentarse al desafío que plantea la capacidad de la industria para destruir todo tipo de vida sobre la Tierra y su dependencia de ciertas decisiones. Esto es lo que distingue a la civilización del riesgo en la que vivimos no sólo de la primera fase de la industrialización, sino también de todas las civilizaciones anteriores, por diferentes que hayan sido (p. 31).

Es una época, cuya identidad más característica es la gran facilidad de padecer sucesos de efectos destructivos ya sean naturales o causados por el hombre (antrópicos), en los que forzosamente ha intervenido su decisión, ya sea deliberada, accidental o negligente. Así pues, la sociedad del riesgo, emergió hace más de medio siglo causada por las catástrofes originadas en la industria química de Seveso, Italia (1976), por accidente nuclear en Three Mile Island, EE.UU. (1979), y Chernóbil, Ucrania (1986).

A pesar que las sociedades humanas se han enfrentado a muchas fatalidades, para López Cerezo y Luján (2000) lo que identifica a la moderna sociedad del riesgo es: primero, el carácter irreversible y destructor de muchos daños; segundo, la dependencia de decisiones humanas, y tercero, el carácter opaco y oligárquico de los procesos de toma de decisiones que atribuyen los riesgos.

En la sociedad del conocimiento, la abundancia de información y conocimiento de todo tipo, es una ventaja importante para los investigadores en la tarea de identificar los riesgos, aunque información en exceso podría

dificultar la determinación de cual es significativa y cual decisiva. Esta labor de gestión de la información mediante el conocimiento muestra la capacidad de reflexión que se da en las emergentes sociedades del conocimiento.

La tipificación de riesgos exige una labor eficaz de instituciones con competencias técnicas y científicas muy reconocidas por los organismos públicos y privados, al igual que por la sociedad civil. La información elaborada por estas instituciones es de poco valor si no se puede utilizar oportunamente. Así mismo, el personal experto en análisis de riesgos, ya sean tecnológicos, industriales, sanitarios o alimentarios debe poder utilizar las tecnologías disponibles para transmitir a tiempo la información.

Las sociedades del conocimiento y del riesgo son también sociedades de organizaciones, actores capitales en la gestión del conocimiento y de la generación de riesgos. En este contexto, no sería una buena opción convertir la conciencia del riesgo en una gestión del miedo y mediante el miedo. Lo que se requiere es activar una comprensión de la responsabilidad y de la lucidez adecuada a las organizaciones. En una sociedad conectada en red, las organizaciones deben asumir el riesgo como responsabilidad compartida. Hoy una ética de la responsabilidad sólo puede ser asumida como una ética de la corresponsabilidad institucionalizada.

Los conflictos en torno a los riesgos tecnológicos se han convertido, en una de las fuentes más señaladas del debate. En ellos se recoge la preocupación ciudadana por la protección de la salud y del ambiente, temas de mucho interés en la opinión pública de las sociedades desarrolladas. En cualquier caso, estas preocupaciones y los impactos negativos de las tecnologías en las sociedades industriales forman parte de los debates políticos institucionalizados y son objeto de análisis internacionales.

Sin embargo, la cuestión, no es tanto si los peligros de esta era científico-tecnológica son mayores o menores que los de otras épocas, sino que los peligros hoy son usualmente atribuidos a acciones y decisiones humanas y, por tanto, se les otorga la forma de riesgo. Si en el pasado los daños se atribuyeron a los dioses, la naturaleza o al destino, hoy casi todos los peligros que amenazan parecen descansar sobre decisiones que son modificables y atribuibles moral, política y jurídicamente al humano.

Las sociedades tienden a buscar responsabilidades humanas tras los daños, producidos o potenciales. Hablar de sociedad del riesgo no significa afirmar que esta sea una sociedad con mayores peligros que otras sociedades históricas, sino que básicamente esta sociedad conceptualiza buena parte de los posibles daños no como peligros, sino como riesgos.

Una parte de los riesgos preocupantes de hoy, están directamente conectados con procesos productivos y con la aplicación de tecnologías. Por lo tanto, hablar de riesgo significa también discutir de *regulación de las aplicaciones tecnológicas* y de las políticas públicas de ciencia y tecnología. La preocupación por los riesgos de origen tecnológico está relacionada, por un lado, con las políticas públicas para la ciencia y la tecnología, esto es, políticas para fomento de la investigación científica e innovación tecnológica; y, por otro lado, con la ciencia para las políticas públicas, entre otras cosas, con el conocimiento científico cuyo fin es proveer información relevante para elaborar reglas que traten de minimizar estos riesgos de origen tecnológico.

Entonces, sociedad del conocimiento y del riesgo son dos caras de la misma moneda. Por ello la sociedad del riesgo es también una sociedad tecnológica, y el conocimiento científico de los riesgos es una herramienta para su gestión. La respuesta de los gobiernos a las inquietudes sociales por el riesgo tecnológico se ha basado en usar la ciencia para identificar y medir

los riesgos, en *evaluación de riesgos* y utilizar el conocimiento para elaborar normas sobre las aplicaciones tecnológicas a fin de controlar los riesgos, denominadas *gestión de riesgos*.

La relación de los riesgos con la ciencia y la tecnología es doble. En primer lugar porque algunas aplicaciones tecnológicas son consideradas amenazas para la salud y el entorno, y en segundo lugar, la investigación científica es necesaria para constatar la presencia de estas amenazas y elaborar las regulaciones para evitarlas, por lo que se ha convertido en una de las herramientas necesarias en el manejo del riesgo. Además, se apela al conocimiento científico y a la innovación tecnológica como esenciales en la superación de algunos de los riesgos que enfrentan las sociedades actuales.

En el transcurrir histórico de la sociedad industrial, hacia la sociedad del riesgo se distinguen dos fases. La primera es la fase en la cual se producen de forma sistemática, consecuencias y autoamenazas a las cuales no se les da mayor importancia industrial o social. Esta fase es dominada *Sociedad del riesgo residual*, porque la sociedad industrial legitima como riesgos residuales los peligros producto de las decisiones adoptadas. Después, los debates políticos y sociales sobre los peligros de la sociedad industrial destacan en el escenario mundial mientras que sus instituciones continúan produciendo y legitimando peligros que no pueden controlar. En esta etapa, la sociedad se percibe a sí misma como *Sociedad del Riesgo*.

Considerando estas fases, Beck (2002), introduce el concepto de *modernización reflexiva* más en el sentido de una auto-confrontación, por el cambio no intencional, ni sabida, como efecto no deseado, dentro del curso de la modernización. La sociedad del riesgo no es una opción que pueda aceptarse o refutarse en un debate político sino que surge por no considerar las secuelas y peligros que cuestionan las bases de la sociedad industrial.

Beck (ob.cit.) denomina reflexividad a la transformación no intencional y gradual, de la sociedad industrial a la sociedad del riesgo, por eso el concepto de *modernización reflexiva* significa una “*auto-confrontación con las consecuencias de la sociedad del riesgo que no pueden abordarse y resolverse (adecuadamente) en el sistema de la sociedad industrial*” (p. 115).

Gestión de Riesgo es “*la previsión y control de las consecuencias futuras de la acción humana, las diversas consecuencias no deseadas de la modernización radicalizada*” (Beck, 2002, p. 5). Este enfoque está muy relacionado con el proceso administrativo y técnico de decisión. El concepto de riesgo y sociedad del riesgo unen lo que anteriormente eran mutuamente excluyentes; sociedad y naturaleza; ciencias sociales y ciencias de la materia; construcción discursiva del riesgo y materialidad de las amenazas.

Beck, (1986), subraya la relevancia del riesgo en la era científico-tecnológica y la urgente necesidad de una relectura desde las sociedades periféricas. Para él, en la modernidad avanzada, la producción social de riqueza va unida a la producción social de riesgos, por que la lógica del reparto de la riqueza que primaba en la sociedad industrial de clases, es desplazada por la lógica del reparto de riesgos de la sociedad postindustrial.

Este planteamiento de Beck (1986) hace referencia a la globalización de los riesgos civilizatorios e insiste en la relativización de las diferencias y los límites sociales, ya que los riesgos producen un efecto igualador entre los afectados. Las sociedades del riesgo no son sociedades de clases, los peligros no debe entenderse como lucha de clases. Para Beck (ob.cit.), en la sociedad del riesgo “*la miseria es jerárquica, el smog es democrático*” (p. 42), esto significa que la distribución de la riqueza y el conocimiento científico-tecnológico es desigual, pero la globalización del riesgo no tiene clase social, ni distribución geográfica, ni generacional, es igual para todos los afectados.

En términos de Beck, hoy la sociedad se encuentra en la denominada sociedad postindustrial, en la medida que las formas de organización, modos de producción, organización económica que reinaba en la sociedad industrial, han cambiado sustancialmente, en muchos aspectos. La sociedad industrial tomaba como eje central de su funcionamiento la producción de riqueza, por lo que al intensificarse la explotación de la naturaleza por el ser humano, se ha ingresado a una etapa de la historia humana en la cual la sociedad industrial se abre camino hacia la producción de riesgos.

El autor claramente expresa que mientras en la sociedad industrial la lógica de la producción de riqueza domina a la lógica de la producción de riesgos, en la sociedad del riesgo esta relación se invierte. Los logros del poder del progreso técnico-económico se opacan por la producción de riesgos. La humanidad pasó de ser una sociedad industrial focalizada en la producción de riquezas, hacia una sociedad post-industrial cuyo epicentro es la producción de riesgos. Es necesario preguntarse acerca de la lógica de fondo de dicha transformación, sus fundamentos, causas y consecuencias.

Beck (ob.cit.) al referirse a la sociedad actual evita usar el término postmodernidad, ya que implica aceptar que existe un cambio radical, que confiere la condición de posterior a lo moderno. Por el contrario, reconoce en los cambios y transformaciones no un quiebre, sino una consolidación de lo moderno, que llama *modernidad avanzada*. En ella, la producción social de riqueza va siempre seguida de producción social de riesgo.

En la sociedad industrial la discusión era sobre cómo repartir riqueza producida socialmente desigual, noción igual en principio a la actualidad, sin embargo, los nuevos riesgos que aparecen constantemente con el proceso de modernización, sitúan el problema en nuevos lugares y le otorgan nuevas apariencias.

El desarrollo técnico-económico ha sido rebasado por los riesgos que él mismo construye en su avance, tales como el colapso ecológico, las catástrofes nucleares, el envenenamiento químico o el desempleo masivo. Las contradicciones de este tipo de desastres democráticamente aniquilarían tanto a ricos como pobres. Por lo que se requieren prontas soluciones.

En la prevención del riesgo las sociedades del conocimiento tiene dos soluciones: cobertura y precaución. La precaución es “*abstenerse de adoptar una medida potencialmente riesgosa sin que los riesgos sean calculables, ni tampoco identificables con precisión*” (UNESCO, 2005, p. 150). Este principio es aplicable cuando las actividades humanas pueden producir un peligro inaceptable éticamente y posible científicamente, aunque incierto. Es inaceptable un peligro cuando amenaza la vida, la salud o el ambiente, es grave, irreversible y afecta las generaciones actuales o futuras, o si las causas que lo originan fueron aplicadas sin tener en cuenta los derechos humanos de quienes sufren las consecuencias.

La aplicación de medidas preventivas de riesgos convierte a las sociedades del conocimiento en *sociedades prospectivas*, UNESCO, (2005) muy participativas, en las cuales se explore constantemente lo imprevisible en un mundo cambiante, en el análisis de los futuros posibles teniendo como base el análisis de las posibles consecuencias de las decisiones tomadas en el presente. La prospectiva supone una interacción en red pluridisciplinaria para reducir el riesgo de los errores sistémicos que se producen por la falta del componente pluridisciplinario.

El conocimiento como recurso estratégico puede servir igualmente para hacer el bien como causar el mal; para construir o para destruir. Esto no significa cuestionar los beneficios del progreso, sino cuestionar la racionalidad de la empresa científica y la neutralidad axiológica del conocimiento, por lo

tanto es necesario recomendar, mediante la educación, la construcción de una conciencia ética y política de las sociedades del conocimiento.

Con la sociedad del riesgo se tensiona uno de los ejes fundamentales de lo que se reconoce como una cosmovisión moderna. Dicho eje podría llamarse *racionalidad de las ciencias*, cuya influencia sobre el devenir técnico de la producción se ve amenazado, ya que, muchos actores sociales hoy pretenden participar en lo que anteriormente se pensó correspondía a una decisión exclusivamente técnica, solamente de expertos.

La característica del riesgo excede la noción de objetividad de la racionalidad científica, ya que la ciencia clasifica los riesgos en una lógica que los limita a lo visible, lo cual significa que aquellos riesgos potenciales aún no visibles precisamente, escapan de sus manos. La sola existencia de potenciales catástrofes aunque sólo sean posibilidad, incluso calculable por probabilidad, no es algo controlable, ya que un accidente puede implicar un exterminio, por ejemplo, en el manejo de la energía nuclear.

Por ello, frente a los nuevos riesgos, surge la necesidad de realizar discusiones, investigaciones, y acciones que reúnan tanto a la racionalidad social como la científica. Es necesario entonces otorgarle una nueva importancia a las implicaciones sociales que tiene lo técnico. Las críticas han producido un ambiente de discusión que gradualmente adquiere más fuerza y reclama tener mayor relevancia decisional en lo que respecta a los riesgos producidos por la modernización.

Por más o menos conocimiento científico que se tenga sobre el riesgo, su efecto social no depende de lo que se sepa del riesgo, sino de investigarlo a tiempo para impedir que aparezcan las primeras víctimas, es decir, antes de que el riesgo se socialice.

La Educación en la Sociedad del Riesgo

La proposición de la nueva estructura societal denominada por Beck (1986) como *Sociedad del Riesgo*, alerta sobre los efectos que los procesos de modernización conllevan y pueden seguir llevando, multiplicados ampliamente en la población mundial. Estos efectos que impactan los ámbitos científico, tecnológico, educativo, ecológico, económico, ideológico, entre otros, implican que aunque esta lógica se presenta igual a nivel mundial, los resultados no tienen la misma perspectiva de equidad.

En el ámbito educativo, la educación se concibe como una inversión social, y se plantea desde la lógica de que a mayor educación de la población, mayor nivel de producción, originando una serie de iniciativas de reformas que pretenden, mediante programas tecnológicos, pedagógicos, y de infraestructura, entre otros, lograr la ansiada equidad social, que no es posible de alcanzar en los niveles planeados, por la complejidad e inmanejabilidad del número de factores culturales, económicos o sociales, que en esta sociedad de riesgo, limitan los resultados educativos.

Para que la sociedad del riesgo se transforme en un espacio en el cual se pueda desarrollar una vida sostenible se requiere la conversión de la conciencia individual y colectiva, esto es, como lo dice Beck (ob.cit.) que *"...en las situaciones de clases y capas, el Ser determina a la conciencia, mientras que en las situaciones de peligro, la conciencia determina al Ser. El saber adquiere un nuevo significado político."* (p. 238) En consecuencia se crea la necesidad de *"analizar el potencial político de la sociedad del riesgo en una sociología y en una teoría del surgimiento y difusión del saber de los riesgos."* De ahí que hoy el saber, la información y la capacidad de utilizarla sean armas eficaces para la formación personal y el desarrollo social.

Frente a esta realidad, la educación está en la obligación de asumir la misión de fomentar y desarrollar en las personas, nuevas competencias, que Mella (2003) ha denominado *Tolerancia a la incertidumbre y Administración del riesgo*. Estas dos competencias las entiende como

Conjunto de habilidades y capacidades desarrolladas que le permitan al sujeto anticipar los desequilibrios y cambios que una posible dinámica o intervención personal, social o tecnológica traería consigo en un determinado escenario, controlar la ansiedad que este nuevo panorama le produce dándose el tiempo y el espacio para descubrir o elaborar estrategias de acomodación a partir de las cuales poder tomar las mejores decisiones en esas circunstancias. (p. 113)

El concepto anterior evidencia que estas competencias se deben aplicar consciente y críticamente en el medio social donde interviene y se desarrolla. Así como estar alerta y en constante búsqueda para detectar señales que indiquen cambios que podrían afectarlo en su perspectiva de realización individual o colectiva, con el propósito de estar preparado para responder. Esta vigilancia permanente del entorno le permite anticiparse a los sucesos de manera que pueda enfrentar el desequilibrio y así administrar el riesgo que el mismo involucra para su desempeño social.

El gran desafío a enfrentar en la actualidad será el concienciarse de la realidad que se vive y del futuro que se avecina, sabiendo *leer las señales* que provee el entorno. Para ello, las principales armas seguirán siendo las que le suministre la educación: capacidad para asumir su realidad, reflexión crítica de la misma y decisión autónoma fundamentada en valores, hechos democrática y socialmente.

Transformaciones del saber en la Sociedad del Riesgo

Los cambios tecnológicos de los últimos años, han permitido la aparición de nuevos medios de comunicación, útiles para el educador, que compiten con el libro, como soporte tradicional de información, siempre

asociado a la adquisición de conocimiento, que en la actualidad es muy variada, siendo la escuela una fuerte, no esencialmente, la más influyente. Hoy, la radio, la televisión, la telefonía, el internet, los e-mails son medios que permiten actividades para introducir cambios en el campo de los acuerdos lingüísticos y desde allí, en las modalidades de interacción social y la aparición del ciudadano virtual.

Por ello, una de las necesidades prioritaria de la actualidad es asumir estos cambios epocales con espíritu crítico y no con actitud naturalista. El riesgo se convierte en una categoría clave, ya que aparece como posibilidad inminente, el empobrecimiento del aparato cognitivo de los seres humanos, por el auge de la cultura de la imagen que cambia radicalmente las modalidades de adquisición de conocimientos. Esta nefasta tesis acerca del porvenir de la humanidad es sostenida por Sartori (1998) en su obra *Homo videns. La sociedad teledirigida*.

Según este autor, el *homo sapiens*, caracterizado por la reflexión y por su capacidad para generar abstracciones, se está convirtiendo en un *homo videns*, un ser que mira pero que no piensa, que ve sin entender. Esta evolución encierra diversos peligros por el creciente uso de tecnologías que privilegian la imagen frente a la palabra escrita. La capacidad simbólica del ser humano visible a través del lenguaje, en la capacidad de comunicarse mediante una articulación de sonidos y signos significantes provistos de significado se disminuye, su capacidad de abstracción se empobrece y su capacidad de comprender lo que le rodea se limita a lo visual.

Siguiendo a Sartori (ob.cit.) se comprende que este cambio va atrofiando la capacidad del sujeto para comprender, pues su mente crece ajena al concepto, dado que éste queda sumergido entre formas, colores, sonidos, que se procesan automáticamente, mientras que la asimilación de

una palabra requiere del conocimiento de un lenguaje y de una lengua, que como construcción social de significados e interpretaciones de la realidad, es vital para la comunicación como vínculo común de la sociedad.

Hoy se habla de sociedad digital, tanto de esperanza de salvación como de amenaza letal para la cultura. Esto hace que se hable de nuevas formas de analfabetismo, la de aquellos que no dominan la práctica y el lenguaje de este nuevo furor tecnológico. Los nuevos cyberfilósofos auguran cambios revolucionarios en la manera como el hombre enfrenta la realidad, la codifica y la manipula. El peligro que existe para el saber, en la era digital, es el derivado de su propia facilidad, dado que podría darse el caso paradójico de que el sujeto cognoscente tengamás información disponible que antes, pero está incapacitado para utilizarla, comprenderla y criticarla, porque el saber implica captar el significado de una información.

Para Sartori (ob.cit.) la televisión produce una transformación que altera drásticamente los modos de educación del hombre. La actual *paideia* debe reconocer estos cambios que modifican la naturaleza del *h. sapiens*. La cultura de la imagen es un medio de comunicación y un médium que genera un nuevo tipo de ser humano. El niño, formado en la imagen, se reduce a ser hombre que no lee, sordo a los estímulos de la lectura y del saber transmitido por la cultura escrita. Su atrofia cultural nubla sus capacidades simbólicas y de abstracción y entendimiento, por ello, se dice que el *h. sapiens* ha entrado en una crisis de pérdida de conocimiento y de capacidad de saber.

En esencia, todo el saber del *h. sapiens* se desarrolla en un *mundus intelligibilis* de conceptos y de concepciones mentales, que no es el *mundus sensibilis*, el mundo percibido por los sentidos. Según el autor, la televisión altera la evolución de lo sensible en inteligible y lo convierte en un retorno al simple acto de ver, por lo tanto produce imágenes y anula los conceptos, y

de este modo atrofia la capacidad de abstracción y con ella toda la capacidad de entender. Como resultado se tiene que es difícil predecir las repercusiones de estas tecnologías en la familia y los sistemas educativos, científicos, políticos y económicos.

Estudios de los procesos evolutivos de los medios de comunicación muestran un cambio social, pero se sabe poco de los procesos cognitivos y psicológicos implicados en los usuarios de los medios. Dentro del desorden que afecta al mundo educativo, las tecnologías digitales y los medios audiovisuales ofrecen nuevas e amplias posibilidades para la difusión de saberes. Los beneficios o no, de las nuevas tecnologías educativas van a la par de los riesgos políticos y económicos emergentes con el dinamismo de la época.

Con mucha propiedad, Sartori (ob.cit.) indica que frente al aumento del “demopoder”, debe existir un aumento del “demosaber”, sino la democracia se deteriora seriamente, y se convierte en un sistema de gobierno, similar a la olocracia, en el cual los más incompetentes deciden. La opinión pública como realidad se vería amenazada, y con ello la vida de una verdadera democracia participativa. El ser humano debe ser cada día más persona, servirse del progreso y la tecnología como medios para convivir en sociedad.

Teoría de la Racionalidad Comunicativa

Para analizar la sociedad, Habermas (2002) plantea un modelo basado en dos tipos de racionalidad que progresan sincrónicamente: La racionalidad sustantiva del mundo de la vida y la racionalidad formal del sistema. La primera representa la perspectiva intrasubjetiva del participante, y la segunda es la perspectiva externa, vista desde el observador. Para el autor, la sociedad está formada por sistemas complejos, estructurados, donde el actor es considerado creador inteligente pero a la vez metido en la

subjetividad de los significados del mundo vital. La sociedad no es solamente igual a mundo de la vida, sino que es mundo de la vida y sistema a la vez.

El tema esencial de esta teoría Habermasiana es la razón reproducida a través del conocimiento, el habla y las acciones para explicar el mundo en su conjunto. Aquí, la racionalidad tiene que ver, esencialmente, con la forma como los sujetos capaces de lenguaje y acción, hacen *uso* del conocimiento, más que con el conocimiento en sí o con su adquisición. En esta conceptualización, racionales son los seres humanos, irracionales las acciones del ser humano y no los cambios de la naturaleza.

Este autor desarrolla el concepto de racionalidad desde dos escenarios, como acción eficiente y como afirmación fundada: La utilización no comunicativa de un saber proposicional expresado en *acciones teleológicas* genera el concepto de *racionalidad cognitivo-instrumental*, el cual conlleva, además de su significado propio, una autoafirmación con éxito en el mundo objetivo, alcanzable por la capacidad de accionar informadamente y adaptarse inteligentemente al entorno.

La utilización comunicativa de un saber proposicional formulado en *actos de habla* genera el concepto de *racionalidad comunicativa*, que implica capacidad del habla para unificar sin coacción, de generar consenso superando la subjetividad inicial y los diferentes puntos de vista de los participantes de la acción comunicativa. A mayor grado de racionalidad comunicativa se amplían las posibilidades de coordinar las acciones sin recurrir a la coerción, y de solventar por consenso los conflictos de acción, en la medida que estos conflictos sean debidos a discrepancias cognitivas.

Sin embargo, la racionalidad de las personas no puede definirse por su capacidad de llegar a acuerdos sobre hechos o para actuar con eficiencia

sino, como indica Habermas (ob.cit.), existen otros tipos de expresiones que aunque no posean pretensiones de verdad o eficiencia como las anteriores, cuentan con un respaldo racional. Es racional quien obedece una norma vigente y explica su actuación interpretando una situación planteada a la luz de las expectativas legítimas de comportamiento (*acciones reguladas por normas*), así como, quien expresa un deseo, un sentimiento, convence a sus críticos de la autenticidad de su vivencia revelada y se comporta acorde con lo dicho (*autopresentaciones expresivas*).

Las acciones reguladas por normas están hechas por saberes regidos por normas del mundo social y justifica su acción interpretando una situación conforme a expectativas legítimas de comportamiento. La pretensión de validez es la rectitud normativa. Por su parte, las expresiones de vivencias subjetivas o autopresentaciones expresivas son manifestaciones en las cuales el sujeto dice un sentimiento o deseo y luego convence a sus críticos de la autenticidad de la vivencia. Se refieren al mundo subjetivo propio y único para cada ser. La pretensión de validez es la veracidad subjetiva.

El saber de las acciones reguladas por normas y las manifestaciones expresivas no refieren la existencia de estados de cosas, sino validez de las normas o la demostración de vivencias subjetivas, por lo tanto el hablante no puede referirse al mundo objetivo, sino al mundo social o al mundo subjetivo. Otras manifestaciones menos importantes son: *idiosincráticas* y *evaluativas*.

En las discusiones de las pretensiones de validez, los participantes de un acto comunicativo deben utilizar el habla y con ella la argumentación, porque a través de los argumentos, apoyan o niegan las pretensiones de validez, las cuales se soportan en razones, que son pertinentes si motivan a aceptar la pretensión de validez en discusión. Por esto, las manifestaciones o emisiones racionales son susceptibles de corrección, si en la discusión se

detectan los errores cometidos. Este concepto de fundamentación, dice Habermas (2002), va profundamente ligado al concepto de aprendizaje.

Desde este punto de vista, una persona racional, es aquella que expresa opiniones fundadas y actúa con eficiencia en el ámbito de lo cognitivo instrumental; es capaz de responder por sus actos y puede justificar sus acciones recurriendo a los preceptos normativos vigentes; Interpreta sus necesidades de acuerdo con los estándares de valor aprendidos en su cultura, pero sobre todo cuando adopta una actitud reflexiva frente a esos estándares de valor con que interpreta sus necesidades. En un conflicto normativo actúa con claridad sin dejarse llevar por pasiones ni intereses, sino procurando juzgar imparcialmente los temas, desde el punto de vista moral, siempre pretendiendo resolverlos consensualmente.

Un ser racional, a través del *discurso teórico* puede realizar una argumentación para tematizar las pretensiones de verdad problemáticas. Igualmente puede revisar normas de acción, a través de un *discurso práctico*, para tematizar las pretensiones de rectitud normativa. Por su parte los valores culturales, no pueden tener pretensiones universales, porque el campo de reconocimiento intersubjetivo que se forma en torno a ellos no implica una aceptación cultural general, por lo tanto la argumentación solo es crítica estética, donde se discute la adecuación de los estándares de valor.

Concepto de acción y su tipología.

Para Habermas (2002), se denomina acción “*aquellas manifestaciones simbólicas en que el actor... entra en relación al menos con un mundo (pero siempre también con el mundo objetivo)*” (p. 139). Es una forma de enfrentar las situaciones y dominarlas. Este término tiene una diversidad de conceptos empleados en sociología, que se resumen en cuatro conceptos básicos:

1. El concepto de acción teleológica. Habermas (2002) define al “actor (que) realiza un fin o hace que se produzca el estado de cosas deseado, eligiendo, en una situación dada, los medios más congruentes y aplicándolos de manera adecuada” (p. 122). El aspecto medular es la toma de decisión entre alternativas de acción, que conlleva a la realización de un propósito, respaldado por una interpretación de la situación. La acción teleológica al ampliarla se convierte en *acción estratégica* cuando en el cálculo que hace del éxito, interviene la decisión de por lo menos otro sujeto que también actúa en la consecución de sus propios propósitos.

Se supone la elección y cálculo de medios y fines por el sujeto, al igual que su relación con un mundo objetivo. En este concepto el actor posee un complejo cognitivo-volitivo con el cual se forma opiniones sobre el mundo objetivo, así como desarrollar intenciones con la finalidad de hacer realidad las cosas deseadas. Las manifestaciones realizadas por el actor pueden ser enjuiciadas por otros conforme a criterios de verdad (verdadero o falso) y de eficacia (alcanzar o errar). El lenguaje, es el medio a través del cual el hablante puede influir sobre los demás, para convencerlos de que se formen la opinión o entiendan el propósito que pretende.

Este modelo de acción racional con arreglo a fines, se inicia en el hecho de que el actor generalmente se orienta a la consecución de una meta concreta, elige los medios que estima más adecuados para la situación dada y supone las posibles consecuencias como efectos colaterales del éxito. De ahí que el resultado de la acción alcance tanto los resultados imaginados de la acción, como las consecuencias previstas y no previstas. En este punto Habermas (2002) distingue dos modalidades de acción orientada al éxito: la acción instrumental y la acción estratégica; diferente de la acción orientada al entendimiento que es la verdadera acción comunicativa.

La *acción instrumental*, regida por normas técnicas, basadas en un saber empírico implica prognosis observable sobre eventos observables que pueden ser físicos o sociales, que se evalúan de acuerdo al grado de eficacia de la intervención. Está subordinada a las tradiciones que la legitiman. Mientras que la *acción estratégica o elección racional*, está orientada por estrategias basadas en un saber analítico, es decir, a partir de ciertas reglas de preferencia o sistemas de valor y de máximas generales, se deducen correcta o falsamente ciertas consecuencias.

2.- El concepto de acción comunicativa es la "interacción de a lo menos dos sujetos capaces de lenguaje y de acción que (ya sea con medios verbales o con medios extraverbales) entablan una relación interpersonal" (Habermas, 2002, p. 124), en la cual buscan entenderse sobre una situación de acción para coordinar, en armonía, sus planes de acción y su ejecución. El concepto esencial, es la interpretación, o sea la negociación de definición de la situación susceptible de consenso.

En este modelo de acción, el lenguaje o *medio lingüístico* es esencial por ser el medio en el cual se reflejan las relaciones del actor y el mundo, así como por ser el mecanismo de coordinación de la acción. El lenguaje se reconoce como un medio de entendimiento, en que hablante y oyente se refieren, sincrónicamente, a algo en el mundo objetivo, social y subjetivo, para negociar la definición de la situación que pueda ser compartida por todos. Se tiene en cuenta todas las funciones del lenguaje.

La acción comunicativa da lugar al marco institucional de la sociedad en contraposición a los sistemas de acción instrumental y estratégica. Este marco tiene como funciones: organización colectiva para la conservación de la especie; institucionalización de los procesos de aprendizaje y, en esencia, la detención y canalización de tendencias agresivas, nocivas para la

conservación de la especie. La sociedad actual se encuentra frente al problema de lograr un nuevo marco institucional es decir, un nuevo conjunto de normas que la legitimen, para lo cual las instituciones universitarias están en la obligación de orientar.

3.- El concepto Acción regulada por normas describe la conducta de “los miembros de un grupo social que orientan su acción por valores comunes” (Habermas, 2002, p. 123). Las normas expresan acuerdos existentes dentro del grupo social; y todos los miembros para los cuales rige la norma tienen derecho a esperar, que en determinadas situaciones se ejecuten u omitan, respectivamente, las acciones obligatorias o prohibidas.

El *acatamiento de una norma* u obediencia de una conducta normada es esencial en el mundo social, cuya validez es la rectitud normativa. Este modelo normativo de acción subyace en la teoría del rol social, en la cual se supone una relación del actor con dos mundos, el objetivo y el social, al cual pertenecen todos los actores. Es el mundo social quien fija el contexto normativo que precisa cuales interacciones interesan a la totalidad de las relaciones interpersonales legítimas. La norma es válida cuando goza de *validez social*, o sea, tiene reconocimiento intersubjetivo que la justifica. El lenguaje media la transmisión de valores culturales y es portador del consenso que se ratifica con cada acto de entendimiento.

4.- El concepto de acción dramática se refiere a la impresión que el actor transmite al público participante de una interacción ante el cual se pone a sí mismo en escena. El actor manifiesta sus sentimientos, su subjetividad. Aquí la *autoescenificación* es lo básico, lo cual significa una estilización de la expresión de las propias vivencias a fin de influir en los espectadores. En este tipo de acción, el actor se relaciona con su mundo subjetivo, es decir con la totalidad de sus vivencias subjetivas, mediada por el lenguaje.

Sociedad, Cultura y Ciudadanía en el Mundo de la Vida

Ahora bien, siguiendo con las conceptualizaciones realizadas por Habermas (2002) se tiene que *el mundo de la vida* es:

el lugar trascendental en que hablante y oyente se salen al encuentro; en que pueden plantearse recíprocamente la pretensión de que sus emisiones concuerdan con el mundo (con el mundo objetivo, con el mundo subjetivo y con el mundo social); y en que pueden criticar y exhibir los fundamentos de esas pretensiones de validez, resolver sus disentimientos y llegar a un acuerdo (p. 179).

El autor propone que, una teoría de la sociedad no puede reducirse a una teoría de la comunicación que la conceptualice sólo como mundo de la vida, él entiende a las sociedades como duales, es decir como sistema y mundo de la vida a la vez, lo cual se confirma desde una teoría de la evolución social que diferencia entre racionalización del mundo de la vida y el aumento de la complejidad de los sistemas sociales para hacer un análisis empírico de las formas de integración social y etapas de diferenciación sistémica.

La Sociedad como mundo de la vida es producida mediante una regulación, no-normativa, de decisiones particulares que se ubican más allá de la conciencia de los actores. Habermas (ob.cit.) concibe la sociedad como *“mundo de la vida de los miembros de un grupo social”* (p. 288), en el cual los actores orientan sus acciones según sus propias interpretaciones de la situación (proceso de semantización), mientras que la sociedad como sistema de acción es producto de un consenso logrado comunicativamente y afianzado normativamente. La sociedad es un sistema autorregulado de acciones orientadas a mantener la integridad sistémica. Es un modelo etológico (comportamiento) de un sistema autorregulado.

El mundo de la vida es aquel lugar en el que los participantes en la interacción se entienden entre si y está formado por tres mundos: mundo objetivo, mundo social y mundo subjetivo, como se observa en el cuadro 1. El mundo objetivo está en todas las entidades sobre las cuales es posible hacer enunciados verdaderos, con criterio de validez (verdad proposicional). En el mundo social están las relaciones interpersonales reguladas por normas y su validez es la rectitud normativa, mientras que el mundo subjetivo son las vivencias propias del hablante, su criterio de verdad es la veracidad.

El mundo de la vida, según Habermas (ob.cit.), puede entenderse como “acervo de patrones de interpretación transmitidos culturalmente y organizados lingüísticamente” (p. 176), lo cual significa que si existe una “conexión interna entre las estructuras del mundo de la vida y las estructuras de la imagen lingüística del mundo” (p. 177) entonces, el lenguaje y la tradición cultural juegan un papel fundamental en todo aquello que pueda convertirse en componente de una situación, aunque no son ni conceptos formales de mundo, de los que se sirven los participantes en la interacción para definir en general su situación, ni son intramundanos, pero constituyen el mundo de la vida mismo.

Cuadro 1. Clasificación del mundo

Mundo de la vida		
Mundo Objetivo	Mundo Social	Mundo Subjetivo
Totalidad de entidades sobre las cuales es posible hacer enunciados verdaderos	Totalidad de relaciones interpersonales legítimamente reguladas por normas.	Todas las propias vivencias a las que cada cual tiene un acceso privilegiado y que el hablante puede manifestar verazmente ante un público.
<i>Criterios de verdad</i>		
Verdad Proposicional	Rectitud Normativa	Veracidad

Fuente: Habermas (2002) p. 171

Al realizar un acto de habla, los participantes en la comunicación se acoplan tanto dentro del lenguaje, que no comprenden como algo intersubjetivo las expresiones que están realizando. El lenguaje como medio de entendimiento traspasa su límite natural, se vuelve semi-trascendente, sin embargo, los hablantes y los patrones de interpretación cultural, que en ese lenguaje son transmitidos, no pueden adoptar posiciones extramundanas, puesto que el lenguaje, desde el punto de vista semántico, guarda una afinidad con la imagen del mundo articulada lingüísticamente.

En la categoría *Mundo de la vida*, los conceptos analizados, junto con las pretensiones de validez, forman el armazón categorial que sirve para clasificar en el mundo de la vida, situaciones problemáticas como situaciones necesitadas de acuerdos. El *mundo cotidiano de la vida* es para Habermas (2002) aquel ámbito de la realidad vivido aproblemáticamente por una persona, es decir, toda la experiencia vivida sin cuestionamiento de ella. El mundo de la vida constituye una red de implicaciones previas que deben cumplirse para que las declaraciones que se hacen tengan sentido y validez.

El mundo de la vida es un mundo intersubjetivo, dado que la estructura básica de su realidad es común a todos, y descansa en un saber consensuado, es un acervo cultural de saber que los miembros comparten, pero sólo frente a una situación de acción, la parte relevante del mundo de la vida cobra status de realidad que puede suceder y puede ser tematizada.

El mundo de la vida sufre un proceso de diferenciación, en el tiempo histórico y el espacio social, el cual es entendido por Durkheim (1978) citado por Habermas (2002) como una separación de la cultura, sociedad y personalidad, por lo tanto es esencial incorporarlos e interpretarlos como componentes estructurales del mundo de la vida. Habermas cree que la racionalización del mundo de la vida implica la diferenciación evolutiva y

progresiva entre los diversos elementos que forman su estructura, es decir la diferenciación entre cultura, sociedad y personalidad.

Cada uno de estos elementos se corresponde con modelos interpretativos o postulados básicas sobre la cultura y su influencia sobre la acción; con modelos adecuados de relaciones sociales y con el modo de ser y comportarse las personas. Involucrarse dentro de la acción comunicativa y lograr comprender cada uno de estos elementos lleva a la reproducción del mundo de la vida mediante el refuerzo de la cultura, la integración de la sociedad y la formación de la personalidad, de forma interdependiente.

Generalizar los valores, universalizar los derecho humanos, al igual que formar la identidad del yo (individualización) y la progresiva autonomía del sujeto, son para Habermas (2002) el hilo conductor para ilustrar una evolución desde la integración social mediada por la fe, hacia una integración basada en cooperación y en acuerdos comunicativos, a medida que el lenguaje asume la función de entendimiento, de coordinación de la acción y de socialización de los individuos, volviéndose el medio a través del cual se efectúa la reproducción cultural, la integración social y la socialización.

Estos últimos aspectos se ocupan de reproducir las estructuras simbólicas del mundo de la vida. La acción comunicativa se reproduce desde el aspecto funcional de entendimiento, esto es, la continuación del saber legítimo, la tradición y la renovación del saber cultural; desde el aspecto de coordinación de la acción sirve a la integración social y a la creación de solidaridad; y desde el aspecto de la socialización sirve a la formación de identidad personal y de la formación de actores capaces de responder por sus acciones. A cada uno de estos aspectos de reproducción simbólica le corresponde *un componente estructural del mundo de la vida*; a saber: *cultura, sociedad, y personalidad*, como se describe en el cuadro 2.

Cuadro 2: Reproducción de la Acción Comunicativa

Reproducción de las estructuras simbólicas del mundo de la vida		
<i>Aspecto funcional del entendimiento</i>	<i>Aspecto de coordinación de la acción</i>	<i>Aspecto de socialización</i>
Continuación del saber válido, la tradición y la renovación del saber cultural.	Estabilización de la solidaridad de los grupos e integración social	Formación de actores capaces de responder de sus acciones
Cultura	Sociedad	Personalidad

Fuente: Habermas. (2002). *Teoría de la Acción Comunicativa II*

Para Habermas (ob.cit.) Cultura es el “*acervo del saber, en que los participantes en la comunicación se abastecen de interpretaciones para entenderse sobre algo en el mundo*” (p. 196); La reproducción cultural del mundo de la vida asume, mediante su dimensión semántica, que las nuevas situaciones que se sucedan, queden conectadas con estados del mundo existentes asegurando la continuidad de la tradición y la coherencia del saber. Ambas tienen su medida en la racionalidad del saber legalmente aceptado. El saber cultural es reproducido por la acción comunicativa como mecanismo de interpretación y los cambios de su reproducción se dejan ver en la pérdida de sentido y llevan a crisis de legitimación y de orientación.

Igualmente define Sociedad como “*las ordenaciones legítimas a través de las cuales los participantes en la interacción regulan sus pertenencias a grupos sociales, asegurando con ello la solidaridad*” (p. 196). Como en el tema anterior, la integración social del mundo de la vida se encarga de que las situaciones nuevas se vinculen con los estados del mundo ya existentes en un espacio social. También, cuida que las acciones sean coordinadas mediante relaciones interpersonales reguladas legítimamente y da solidez a la identidad de los grupos, teniendo la medida de la coordinación de las acciones en la solidaridad de los miembros. Sus alteraciones se evidencian por las anomías y los conflictos.

La Personalidad, son “*las competencias que convierten a un sujeto en capaz de lenguaje y de acción, esto es, que lo capacitan para tomar parte en procesos de entendimiento y para afirmar en ellos su propia identidad*” (p. 196). Se trata de asegurar que las nuevas situaciones se vinculen con lo ya existente en la dimensión histórica, y “*asegurar a las generaciones siguientes la adquisición de capacidades generalizadas de acción*” (p. 201) y de adaptar la vida individual con las formas de vida colectiva. Estas competencias se observan en “*la capacidad de las personas para responder autónomamente de sus acciones*”. Las alteraciones de la socialización se manifiestan como psicopatologías y alienación.

Unificando estos tres conceptos (cuadro 2) con los conceptos desarrollados en el cuadro anterior (cuadro 1), es posible esquematizarlos de la siguiente manera (cuadro 3):

Cuadro 3: El Mundo de vida y sus estructuras simbólicas

Mundo de la Vida		
Mundo Objetivo	Mundo Social	Mundo Subjetivo
Totalidad de las entidades sobre las que son posibles enunciados verdaderos	Totalidad de relaciones interpersonales legítimamente reguladas.	Totalidad de las propias vivencias a las que cada cual tiene un acceso privilegiado y que el hablante puede manifestar verazmente ante el público
Criterios de verdad		
Verdad Proposicional	Rectitud Normativa	Veracidad
Reproducción de las estructuras simbólicas del mundo de la vida		
<i>Aspecto funcional del entendimiento</i>	<i>Aspecto de coordinación de la acción</i>	<i>Aspecto de socialización</i>
Continuación del saber válido, la tradición y la renovación del saber cultural	Estabilización de la solidaridad de los grupos	Formación de actores capaces de responder por sus acciones
Cultura	Sociedad	Personalidad

Fuente: Habermas. (2002). *Teoría de la Acción Comunicativa II*

Estos tres procesos de reproducción simbólica están interrelacionados entre sí, cada uno contribuye al mantenimiento de los otros componentes

estructurales del mundo de la vida. La cultura suministra el suficiente saber válido, con lo que aporta legitimaciones para las instituciones existentes y patrones de comportamiento eficaces de formación individual para que asimile competencias generales de acción. La integración social provee relaciones interpersonales legítimamente reguladas y contribuye a mantener los otros dos componentes mediante la pertenencia de los individuos a grupos legítimamente regulados, así como en vinculación de carácter moral.

Igualmente, los sistemas de la personalidad con el desarrollo de una identidad sólida favorecen la calidad de las interpretaciones que producen los individuos, así como con incrementar las motivaciones para actuar de conformidad con las normas. El cuadro 4 muestra en esquema los aportes al mantenimiento de los componentes estructuras del mundo de la vida.

Cuadro 4: Aportes de los procesos de reproducción al mantenimiento de los componentes estructurales del mundo de la vida.

Componentes estructurales / Procesos de reproducción	Cultura	Sociedad	Personalidad
Reproducción cultural	Esquemas de interpretación susceptibles de consenso ("Saber válido")	Legitimaciones para las instituciones existentes	Patrones de comportamiento eficaces en el proceso de formación individual, metas educativas.
Integración Social	Obligaciones	Relaciones interpersonales legítimamente reguladas.	Pertenencia a grupos.
Socialización	Interpretaciones	Motivaciones para actuar de conformidad con las normas	Capacidades de interacción ("identidad personal")

Fuente: Habermas. (2002). *Teoría de la Acción Comunicativa II* (p. 202)

Igualmente estos componentes del mundo de la vida están muy relacionados con la educación, aunque no lo declara el autor. Los tres procesos son educativos, por lo tanto desde esta visión, la educación puede

considerarse como el conjunto de procesos de reproducción simbólica en los tres momentos: Cultura, Sociedad y Personalidad. Es aquí donde la educación en general y la universitaria en particular tienen una enorme responsabilidad en el proceso de reproducción de la cultura, la sociedad y la ciudadanía, porque en la acción comunicativa reproducen el saber cultural, su pertenencia a los colectivos y su propia identidad.

En el mismo orden de ideas, es interesante el análisis de Habermas (2002), acerca de las perturbaciones o crisis que se presentan en los procesos de reproducción de los tres componentes estructurales del mundo de la vida. La crisis de la cultura es la pérdida de sentido, mientras que la crisis de la sociedad es la carencia de normas (anomia), y la crisis de la personalidad son las psicopatologías. (Ver cuadro 5). Todas ellas tienen en común una racionalización, *una colonización sistémica del mundo de la vida*.

Cuadro 5: Fenómeno de crisis por perturbaciones en la reproducción del mundo de la vida

Componentes estructurales / Perturbaciones en el ámbito de la	Cultura	Sociedad	Personalidad	Dimensiones de evaluación
Reproducción cultural	Pérdida del sentido	Pérdida de Legitimación	Crisis de orientación y crisis educativa	Racionalidad del saber
Integración Social	Inseguridad y perturbaciones de la identidad colectiva	Anomía	Alienación	Solidaridad de los miembros
Socialización	Ruptura de tradiciones	Pérdida de motivaciones	Psicopatologías	Autonomía de la persona

Fuente: Habermas. (2002). *Teoría de la Acción Comunicativa II* (p. 202)

Habermas (ob.cit.) encaja este desarrollo dentro de su visión de la historia del mundo, cuando formula que la gran desarticulación del sistema del mundo de la vida, fue condición indispensable para la conversión de las sociedades estratificadas en clases propias del feudalismo europeo, en sociedades de clases económicas de principios de la modernidad; pero el

modelo capitalista de la modernización está signada por una distorsión, la cosificación de las estructuras simbólicas del mundo de la vida bajo el imperio de los subsistemas que se diferencian a partir del poder y el dinero y que se convierten en autosuficientes. Por ello, la acción comunicativa dirigida al entendimiento, debe mantener su función en la reproducción del mundo de la vida, a través del medio lingüístico.

La Sociedad como Sistema

Habermas (2002) analiza el concepto de sociedad desde dos perspectivas diferentes, una interna y otra externa. Mientras el mundo de la vida representa el punto de vista de los sujetos que actúan sobre la sociedad, el sistema representa la perspectiva externa que mira la sociedad *"desde la perspectiva del observador"* (p. 216), o sea, de uno no participante.

Una teoría de sistemas sobre la sociedad no debe ser autárquica (autosuficiente), por lo tanto las estructuras del mundo de la vida, que realizan restricciones internas al mantenimiento del sistemas, hacen preciso efectuar un planteamiento desde la teoría de la comunicación, que responda por el saber de los participantes. El aumento de la complejidad del sistema y de la racionalidad del mundo de la vida, permiten la diferenciación interna de cada uno, así como simultánea la diferenciación entre ellos.

La sociedad y las etapas socio-evolutivas han sido analizadas desde el aspecto sistémico, los nuevos mecanismos sistémicos y sus niveles de complejidad. En este plano se refleja hoy, una desconexión entre el sistema social y el mundo de la vida, los cuales al principio eran muy similares, pero poco a poco se han ido diferenciando los mecanismos sistémicos de las estructuras sociales disminuyéndose la integración social y degradándose en subsistemas, hasta alcanzar en las sociedades modernas, según Habermas

(2002), tal nivel de diferenciación sistémica, que las organizaciones autónomas se conectan a través de medios comunicación deslingüistizados, por consiguiente los sistemas de acción económica con arreglo a fines se separan de sus fundamentos practico-morales.

En el análisis de los sistemas es preciso tener en cuenta la interconexión de las acciones, su significado funcional y la contribución al mantenimiento del sistema. Cada componente del mundo de la vida (cultura, sociedad y personalidad) tienen su correspondientes componente en el sistema (producción cultural, integración social y formación de personalidad *tienen lugar en el nivel del sistema*).

El sistema se origina en el mundo de la vida, después desarrolla sus propias características estructurales y a medida que éstas evolucionan se diferencian cada vez más del mundo de la vida. Al igual que ocurre en el mundo de la vida, la racionalización en el nivel del sistema implica una progresiva diferenciación, un aumento de la complejidad, así como la autosuficiencia de estas estructuras, las cuales, en lugar de aumentar la capacidad de comunicación y lograr la comprensión, amenazan esos procesos al ejercer control externo sobre ellos. Cuanto más poder tienen, más y más capacidad de gobierno ejerce sobre el mundo de la vida.

Luego de analizar el mundo de la vida y el sistema, Habermas (2002) concluye que el problema fundamental de la Teoría Social es el modo de conectar satisfactoriamente las dos estrategias conceptuales que entrañan las ideas de Sistema y Mundo de la vida y las denomina perspectiva de la integración social y perspectiva de la integración del sistema.

La perspectiva de la integración social se centra en el mundo de la vida y los modos como el sistema de la acción se integran por consenso

garantizado por normas o logrado mediante la acción comunicativa que considera la sociedad como el mundo de la vida. Adoptan la perspectiva interna de los integrantes del grupo y emplean un enfoque interpretativo para enlazar su comprensión con la de los miembros del mundo de la vida. La reproducción constante de la sociedad es resultado de las acciones hechas por los miembros del mundo de la vida para conservar sus estructuras simbólicas; por tanto, se ignora el punto de vista del observador externo.

Por su parte, la perspectiva de la integración del sistema hace referencia al sistema y al mundo al cual se integra mediante el control externo sobre las decisiones particulares no coordinadas subjetivamente. En esta perspectiva se ve a la sociedad, como un sistema autorregulado. Adoptan la perspectiva externa, objetivista del observador, y esto les impide captar las pautas estructurales que se comprenden hermenéuticamente desde la perspectiva interna de los miembros del mundo de la vida.

En consecuencia, Habermas (ob.cit.) con base en las limitaciones que presentan ambas perspectivas, ofrece una integración de las mismas cuyo objetivo es combinar estas dos orientaciones por lo que considera que ambas perspectivas evolucionan hacia una mayor racionalización, que adopta diferentes formas en el mundo de la vida y en el sistema, y tal diferencia constituye el fundamento de la colonización del mundo de la vida.

La colonización del mundo de la vida.

Para llegar a entender la idea de colonización es esencial, como lo afirma Habermas (2002), recordar que la sociedad es una entidad compuesta de dos elementos: el mundo de la vida y el sistema. Las sociedades arcaicas tenían ambos elementos en estrecha relación, pero con el tiempo se produce una divergencia entre ellos cada vez mayor; desacoplándose. En la

actualidad, ambos componentes han iniciado un proceso de racionalización, aunque de diferente forma.

Se aprecia una relación dialéctica entre el sistema y el mundo de la vida (mutuamente se limitan y se dan nuevas posibilidades), pero su interés central es el modo en que, en el mundo moderno, el sistema controla el mundo de la vida. Es decir, se preocupa por la ruptura de la dialéctica entre el sistema y el mundo de la vida, con el consiguiente incremento del poder del sistema sobre el mundo de la vida.

Habermas (2002) compara la racionalización creciente del sistema y del mundo de la vida. Por una parte, la racionalidad del mundo de la vida implica un aumento de la racionalidad de la acción comunicativa. Asimismo, la acción orientada hacia el mutuo entendimiento se libera cada vez más de la restricción normativa y se basa cada vez más en el lenguaje cotidiano, es decir, la integración social es cada vez más factible por los procesos de la formación de consenso en el lenguaje. Lo cual significa que la educación debe proveer las herramientas básicas para que la acción comunicativa logre alcanzar los consensos lingüísticos.

Sin embargo con el uso del lenguaje crecen las demandas de lenguaje hasta agotar su capacidad de consenso; aparecen los medios no lingüísticos (especialmente dinero y poder) para llenar el vacío y reemplazan, de alguna forma, el lenguaje cotidiano. En lugar de ser el lenguaje el que coordina la acción, el sistema, cada más complejo, *"libera imperativos sistémicos que agotan la capacidad del mundo de la vida que instrumentalizan"*. Así, el autor describe la presión que ejerce el sistema sobre el mundo de la vida mediante los modos en los que restringe la comunicación; violencia, que a su vez, produce *"patologías"* en el mundo de la vida.

Conclusiones del Capítulo

Como se aprecia, a lo largo de este capítulo se ha realizado una investigación de las diferentes perspectivas teóricas que fundamentan esta tesis doctoral. Es así como se realizó una interpretación hermenéutica de las diferentes categorías de la teoría de la complejidad, como la antropo-ética moriniana, el imaginario social, la sociedad del conocimiento, la sociedad del riesgo y la acción comunicativa en el marco de interés de la democracia y la construcción de ciudadanía universitaria, objeto de esta investigación.

Comprender la naturaleza del ser humano, en la actualidad pasa por comprender tanto al ser humano en la complejidad como la complejidad del ser humano. Estas características de complejidad hacen difícil una definición reduccionista, porque significa algo más que simple complicación. La complejidad implica la potencialidad de generar nuevos fenómenos, nuevos elementos y nuevas relaciones entre esos elementos.

La diversidad de posibilidades de interacciones sociales que dotan al ser humano, vista solo desde un plano de su comportamiento, permite comprender la sociedad humana como un sistema altamente complejo y amplio, llamado civilización, y que abarca todo el planeta. Con la aparición de este pensamiento se están cuestionando los fundamentos del pensamiento científico moderno como objetividad, distancia sujeto/objeto, causalidad lineal, formulación de leyes generales, y se practica la reunificación de conocimientos hasta ahora dispersos, integrándolos en una concepción más amplia, en el denominado paradigma de la complejidad.

La sociedad humana desde el punto de vista Moriniano es un sistema abierto donde el fenómeno social es multidimensional, donde se establecen interacciones recursivas permanentes entre el individuo-sociedad-cultura. El

concepto de sociedad, como el concepto de universidad son, por consiguiente, recursivos, dinámicos, creadores, producto de la dialógica orden/desorden/organización. La sociedad, por lo tanto, es un sistema cambiante y en consecuencia incierto e indeterminado frente al futuro.

También son formadoras de su propia estructura (morfo genéticas) como producto de sus propias interacciones que forma el sistema. En este sistema, el todo retroactúa sobre las partes, las cuales a su vez retroactúan sobre la totalidad del sistema modificando el estado de equilibrio haciendo surgir crisis que colocan a la sociedad en la necesidad de producción de nuevos sentidos y significados, innovaciones y emergencia de nuevas cualidades. Para captar esta realidad se asume a la recursividad como paradigma.

Asimismo es importante derivar que la conducta humana está afectada por la herencia genética, la experiencia, los imaginarios sociales y las circunstancias sociales dentro del contexto. Estas circunstancias afectan la manera como el ser humano aprende a pensar y a comportarse, que bien pueden ser moldeadas mediante mecanismos como la educación, el hogar, la iglesia y toda influencia cultural; por lo tanto, se percibe a la sociedad compuesta por una complejidad de sujetos cognitivos y pragmáticos.

Por otra parte, el lenguaje en las sociedades humanas constituye el vehículo en el cual se moviliza y crea la cultura que la caracteriza e identifica. Este medio comunica las tres entidades inseparables de individuo-sociedad-cultura y determina el tipo de relación entre individuo-sociedad-mundo. La cultura, por su parte, posee la información generativa del sistema social requerida para autoorganizarse y evolucionar. En una sociedad pueden coexistir diferentes culturas, por ello, hoy se define a las sociedades como policulturales.

Las sociedades humana como un todo, están constituidas por seres humanos que la transforman y a la vez resultan transformados por ella, a través de una interacción recursiva cultural. Es así como el ser humano a través de su evolución histórico-social, desde su aparición en el mundo, pasando por cerebralización, hominización, animal racional, hasta llegar a su caracterización moriniana de ser multidimensional, bio-psico-socio-cultural, ha progresado teleológicamente hacia la perfección de sus capacidades superiores como la inteligencia para buscar la verdad a través del conocimiento y la voluntad para buscar el bien común en sociedad.

Para alcanzar el fin de la naturaleza humana (felicidad y perfección) se requiere definir los medios para lograrlo, por no estar dados y una forma de lograrlo es mediante la educación y la educación universitaria en particular, teniendo siempre presente acatar las normas morales en libertad. La cultura de la paz y el diálogo de civilizaciones son necesarios para disminuir la brecha entre el poder tecnológico y los valores éticos de la conducta. Para lograr este fin último, debe tenerse presente que el hombre siempre debe ser principio y fin de toda empresa, jamás ser un medio para lograr un fin.

Esta visión requiere una enseñanza humanista, formadora para la paz, de defensa de los derechos humanos, de responsabilidad y tolerancia. De ahí que los medios para lograr el fin último del ser humano, sean mejores cuando son producto del aprendizaje, más que del instinto. El hombre necesita aprender a vivir y para ello debe aprender a controlar, desde la razón, la fuerza del instinto.

En otro orden de idea, ha quedado claro que hoy en día, el humanismo como corriente tiene mucho que ofrecer a la humanidad de cara a afrontar la problemática del siglo XXI. Muchas de las antiguas tradiciones e ideas con las cuales la humanidad se ha identificado, han dejado de ser

relevantes ante las realidades actuales y las oportunidades futuras. Se necesita renovar el pensamiento si se quiere hacer frente a la sociedad global que está emergiendo y para renovar el pensamiento es precisamente el sello distintivo del humanismo. Por eso es importante realizar un llamado a la construcción de un nuevo humanismo planetario desde las instituciones de educación universitaria.

El ser humano moriniano hipercomplejo, interconectado, bio-psico-socio-cultural que posee la capacidad de auto-eco-organización, necesita de un nuevo concepto de desarrollo humano que involucre su sostenibilidad en términos del porvenir ético de la humanidad y del planeta, complementario al desarrollo técnico y económico. Esta segunda mundialización, que promueve los derechos humanos y la conciencia ecológica, la difusión de la democracia tiene la finalidad de redireccionar la subordinación del desarrollo, haciendo que éste se subordine al desarrollo humano, a través de la ética mundial, para que la comunidad humana y planetaria continúen acercándose al logro del objetivo final.

Por su parte, la teoría de la racionalidad comunicativa propone el modelo basado en la racionalidad del mundo de la vida y la racionalidad formal del sistema, representativos de las perspectivas del sujeto participante y del observador, respectivamente, en el cual la sociedad es un sistema complejo conformado por el mundo de la vida de los sujetos participantes y del sistema formal a la vez.

La filosofía habermasiana fundamentada en la razón se reproduce a través del uso del conocimiento, el habla y las acciones de los sujetos, se desarrolla en dos sentidos: como acciones eficientes y como afirmaciones fundamentadas; es decir, como acciones teleológicas que genera una

racionalidad cognitiva-instrumental o como actos de habla que generan una racionalidad comunicativa necesaria en una democracia deliberativa.

Esta acción comunicativa como capacidad de habla para unificar sin coaccionar, genera consensos a partir de la subjetividad inicial de los participantes de la acción comunicativa, permitiendo solventar por consenso los conflictos de acción en la medida que se deban a discrepancias cognitivas. Los participantes de actos de habla utilizan el lenguaje en el entendimiento y la argumentación para apoyar o negar las pretensiones de validez, las cuales deben estar soportadas en razones, que son pertinentes si motivan a la aceptación de la pretensión de validez que se discuten. Estas manifestaciones racionales son susceptibles de corrección, cuando se detectan errores cometidos, por lo cual se le considera muy ligada al concepto de aprendizaje.

Esta acción comunicativa, permite tener un juicio crítico, es decir la capacidad para la argumentación, y para ser persuadido, en una activa participación dentro de una acción deliberativa, de manera que el estudiante pueda participar en los asuntos de su comunidad universitaria. El juicio crítico permite la apertura de espacios de participación y toma de decisiones para enriquecer o reconstruir la ley a favor de una sociedad más democrática y justa que propicie la diversidad y la construcción de un proyecto común donde todos puedan participar sin exclusión alguna.

Para hacer esto realidad en la praxis educativa, se requiere tener en cuenta dos aspectos esenciales. Por un lado, asumir los valores como diálogo, tolerancia, equidad, justicia mediante la estrategia pedagógica de la educación en valores. Por otro lado, desarrollar el juicio crítico mediante la resolución de problemas sociales y políticos, a través de los estudios de casos y el juego de roles o utilizando las aulas como espacios formativos.

En la acción teleológica el sujeto toma decisiones entre alternativas de acción de acuerdo con los medios adecuados seleccionados con el fin de lograr el propósito deseado. Es mediante el lenguaje que el hablante influye en los demás para convencerlos de que comprendan el propósito que pretende. Mientras que la racionalidad de la acción regulada por normas tiene su basamento en un saber regido por normas en el mundo social que expresan acuerdos del grupo social y que justifica la actuación del individuo a la luz de las expectativas legítimas de comportamiento, validadas por la rectitud normativa.

Desde este punto de vista, las instituciones universitarias están en el deber de formar personas racionales, capaces de expresar opiniones fundadas y de actuar con eficiencia en el campo de lo cognitivo instrumental, capaces de responder por sus acciones y justificar sus actuaciones mediante normativas vigentes, así como actuar acorde con los valores aprendidos en su cultura; además, frente a conflictos normativos debe actuar juzgando las cuestiones desde lo moral y tratando de resolverlos por consenso.

La acción comunicativa que da lugar al marco institucional de la sociedad, busca su conservación y de la especie, la institucionalización del proceso de aprendizaje y principalmente, impedir las tendencias contrarias a la conservación de la especie humana. La Universidad debe orientar su enseñanza al mejoramiento de este marco institucional y a la reproducción de las estructuras simbólicas del mundo de la vida: Cultura, Sociedad y Personalidad ciudadana.

La universidad es productora de trabajadores de conocimiento que desempeñarán competencias profesionales cuyo capital será móvil, independiente e indispensable para lograr el cumplimiento de la misión institucional, necesidades y requerimientos de las empresas donde laboren.

Estos trabajadores requieren, además de las herramientas técnico-profesionales, un sistema de valores éticos que les permita ser ciudadanos constructores de paz, conservadores de la biodiversidad, conscientes y responsables de sus deberes y derechos. Adaptados para vivir en una sociedad de aprendizaje continuo a lo largo de la vida, donde existan personas bien formadas con enfoque humanista, capacidad para trabajar en equipo multidisciplinario, responsables social y profesionalmente.

Las herramientas tecnológicas de la información y la comunicación pueden permitir la realización de cambios en la manera como aprenden los estudiantes y como enseñan los docentes, así como la aplicación de cambios en la universidad para que continúe siendo centro de producción y transmisión de conocimiento, valores y comportamientos.

La Universidad debe desarrollar en el estudiante habilidades intelectuales que les permita un nivel de reflexión que les dé un nivel de autonomía intelectual esencial para replantear los fundamentos de los espacios de intervención social, mediante una democracia deliberativa a través del diálogo. Las instituciones universitarias deben permitir la apropiación reflexiva de valores que sirvan para una interacción constructiva con el medio social en el cual se desempeñen, facilitándoles la deliberación conjunta de los ciudadanos sobre materias de política social. La universidad debe practicar una democracia deliberativa, como una práctica de la acción comunicativa a nivel universitario.

El ser social que se forme mediante este modelo debe poseer habilidades para desenvolverse en un determinado ambiente laboral o social, que conozca las factores intervinientes en el ambiente y su entorno, conozca sus fortalezas y debilidades para participar deliberativamente en la construcción de nuevas realidades. Estos elementos son esenciales en la

Sociedad del Riesgo porque allí se establece la necesidad de analizar y manejar los riesgos en su acción combinada y no como partes individuales, divisibles unas de otras, que sirven para aumentar productividad pero no para el control efectivo de los peligros. Se llega a la idea de que los problemas del medio ambiente no deberían ser percibidos como problemas del entorno, sino, como riesgos sociales, tanto en su creación como en sus consecuencias.

Esto significa un cambio epocal de paradigma sin destrucción de los valores propios de la modernidad, sino una redefinición de los valores existentes y su incorporación en los nuevos valores de la contemporaneidad. La universidad a través de una acción comunicativa, en una sociedad del conocimiento y del riesgo, globalizada, tiene el ingente deber o la tarea titánica de proveer las herramientas básicas para generar ese nuevo *ánthropos*, así como mediante la acción comunicativa, alcanzar los consensos lingüísticos para la integración social.

CAPITULO III

LA UNIVERSIDAD VENEZOLANA EN LA DINÁMICA SOCIOPOLÍTICA DEL PAÍS

*“Los problemas de hoy derivan
de las soluciones de ayer”*

Peter Senge

Introducción

Este capítulo es un estudio descriptivo vinculado al tema de la Universidad Venezolana, su historia en la dinámica sociopolítica del país, partiendo desde su origen en la concepción europea cuyas características de esta naciente institución de la edad media, con sus antecedentes en la cultura griega, romana y arábiga, no fueron diseñadas de acuerdo a un concepto preconcebido sino que su imaginario social evoluciona y con el tiempo definen sus características, principios, valores y objetivos.

Para llegar al análisis de la actual problemática de la universidad contemporánea es necesario conocer su transcurrir histórico-social, su dinámica desde la Europa medieval como en Latinoamérica y en Venezuela, así como la interconexión con factores políticos, sociales y culturales de la sociedad venezolana, como su responsabilidad social en la resolución de los problemas del país y en la formación del ciudadano que se requiere para el fortalecimiento de dicha sociedad. Esta retrospectiva es necesaria para comprender e interpretar adecuadamente los prolegómenos de su problemática actual dentro de la dinámica sociopolítica contemporánea.

Esta retrospectiva se realiza por el interés del investigador por la transformación de la universidad como imaginario social para la construcción de una nueva ciudadanía acorde con el pensamiento democrático del siglo XXI. Esta sección de la investigación se realiza mediante el análisis hermenéutico documental de diversos escritos relacionados con el tema de la educación universitaria, su evolución histórica en las diferentes etapas de desarrollo político y social y la necesidad de transformar la educación universitaria.

En primer lugar se examina el origen y evolución de la Universidad en Europa, la educación superior en Latinoamérica y en Venezuela con su historia dividida en Etapa Colonial, etapa de construcción de la República y etapa democrática. Posteriormente se analiza la situación de la universidad venezolana contemporánea, su relación con el sistema económico y socio-cultural venezolano, el proyecto Simón Bolívar, los fundamentos legales, los fines y objetivos de la universidad y la reforma universitaria en el contexto de la mundialización del conocimiento.

Origen y evolución de la Universidad

Conocer el origen de la Universidad en la Europa medieval, las características que asumió inicialmente y las formas como fue cambiando pueden aportar algunos elementos para pensar los procesos actuales, si se tiene en cuenta que más allá de los cambios de contenidos algunas de sus principales características como la estructura organizacional, las funciones, e incluso la mayoría de los nombre que se utilizan para referirse a su funcionamiento, sobreviven después de nueve siglos, demostrando una solidez que le permitió adaptarse a la acción del tiempo.

Según González (1997), la Universidad nace de los estudios generales y las *Scholas* de arte de los siglos XII y XIII, en la Edad Media con antecedentes en la cultura Griega, Romana y Árabe. No fue diseñada de acuerdo a una idea o concepto preconcebido de modalidad del saber, sino que evolucionó en el tiempo y durante ese proceso fue definiendo principios, valores, características y objetivos que a la postre constituyen, el concepto de universidad. Son prototipo de las primeras universidades medievales: Bologna y París, tanto por antigüedad como por su organización. Bologna unifica las escuelas privadas de leyes por interés del emperador romano.

Universidad (*Universitas*), para González (ob. cit.), es un término jurídico, que equivale a una asociación con cierta unidad, una corporación. Lentamente y por diversas causas los maestros se fueron asociando en una organización cada vez mejor estructurada. Bologna, por ejemplo, inicialmente fue regida por estudiantes y luego por profesores, llamándose universidad magisterial. La enseñanza no incluía todas las disciplinas humanas, ni era enciclopédica, por esto en pocas podría usarse el término Universidad como sinónimo de totalidad del conocimiento humano. En Montpellier sólo enseñaban medicina, en Bologna sólo derecho y en la Universidad de París no se enseñó derecho civil.

Con relación a estas universidades, Mayz (1991) señala que se desarrollaron como instrumentos destinados a favorecer la formación de quienes atraídos por aprender el saber de su época, pudieran contribuir, con su preparación, a la defensa de los intereses espirituales y propios de las instituciones de la época. Las ciudades donde se fundaban generalmente tenían importancia económica, un florecimiento cultural, una posición política como feudo y beneplácito del Papa que garantizaba su creación. De faltar alguno de estos requisitos tardaban mucho en fundarse.

Es a partir del siglo XVI cuando la universidad inicia su diversificación y toma de conciencia acerca de sus funciones y de su papel en la sociedad. Las universidades se consideraron a sí mismas como las instituciones responsables de impartir educación superior, que formaban parte de un conjunto de instituciones semejantes legitimadas por la autoridad suprema de cada región mediante la facultad de otorgar grados.

Sus principales funciones en la Edad Media fueron: la enseñanza de diversas materias como leyes, medicina, teología; servir de intereses eclesiásticos y políticos; fortalecer los intereses del papado y servir para atraer aspirantes al servicio de la iglesia, además de otorgamiento de grados. En muchos casos esta última función era más importante que la primera, y la investigación no era considerada una sus funciones esenciales.

El modelo de la Universidad de París, explica González (ob. cit.), terminó por imponerse con tres variantes: El primero y más antiguo fue el modelo colegiado o tutorial con una enseñanza descentralizada formada por diversas comunidades de profesores y alumnos que estudiaban y convivían, un ejemplo de ello fue la Universidad de Oxford, en la cual se impartían conocimientos generales. El segundo modelo es la universidad profesional con enseñanza centralizada para la formación de especialistas de acuerdo a las disciplinas cultivadas por los grupos de profesores.

El tercer modelo, intermedio, combinaba una administración central con pequeños colegios, es decir con la construcción de conjuntos de edificios que reunían a toda la Universidad, por lo que recibió el nombre de *college university*. Este modelo se considera precursor de la universidad moderna ya que tiene una administración única, adopta la estructura de colegios para la preparación profesional y hace énfasis en la unidad de la ciencia.

Por otra parte, aunque la universidad procedía de la Iglesia y enseñaba Teología, nació fuera de los medios religiosos y esto determinó que, a veces, se opusiera a la iglesia y además incluyera una cantidad considerable de laicos. La Universidad no fue un cuerpo exclusivamente de laicos ni exclusivamente de religiosos, tenía según Durkheim, (1992) ambas características que se entremezclaban, lo cual se traduce en su sistema de ideas y la filosofía escolástica que acerca la razón a la fe predominante, pero con el transcurrir del tiempo perduró el espíritu laico.

Las universidades se dividían en facultades, por disciplinas, que al inicio eran cuatro: Artes Liberales, Teología, Medicina y Derecho. La facultad de Artes Liberales era una instancia preparatoria de las demás; intermediaria entre la pequeña escuela y la verdadera universidad, por ello Durkheim (ob. cit.) la asemeja a la futura educación secundaria; a las demás facultades se las denominaba facultades superiores.

La enseñanza universitaria además de gramática, lógica, moral, derecho o medicina, consistía en estudiar un libro determinado, por ejemplo, los que estudiaban Lógica aprendían con el *Organon* de Aristóteles. Por su parte, los programas de estudio solo surgen a comienzos del siglo XIII donde fijan listas de obras. Este autor explica que no se enseñaba una ciencia de forma objetiva, se limitaban a comentar uno o más libros que hablaban de una ciencia en particular y se utilizaba la exposición y el análisis dialéctico de un texto y sus discusiones como métodos de enseñanza para capacitar a los alumnos en la práctica de la dialéctica.

En este contexto, Luzuriaga, (1980), opina que la gran influencia política y cultural de las universidades Medievales, empieza a decaer en el Renacimiento, por limitarse a las tradiciones escolásticas y no admitir pronto las nuevas ciencias, por ello, estuvieron en decadencia desde mediados del

siglo XV mientras otras estructuras como las academias surgían al recoger los avances científicos del Renacimiento. La Universidad se resistía a la introducción del humanismo, empeñándose en preservar lo que consideraba como continuidad de la cristiandad medieval.

Por su parte, la Universidad de Salamanca una de las más antiguas del mundo, adquiere relevancia por servir de modelo a las universidades de Latinoamérica. El rey Alfonso X le dio su estatuto como universidad en 1254 y en sus orígenes tenía sus particularidades, por ejemplo, el rector, a quien todos debían jurar obediencia, no podía ser catedrático, sino estudiante. Fernández (1991) escribe que la Inquisición acusó al profesor Fray Luís de León de la Universidad de Salamanca, por traducir la Biblia a la lengua vulgar sin licencia, (Cantar de los Cantares), lo separó de su cátedra y condenó a cinco años; cuando es liberado y reanuda sus clases, en 1576, pronuncia su famosa frase: "Como decíamos ayer..." (p. 11).

Las universidades recuperan plenamente el papel rector en el manejo del conocimiento en el siglo XIX, por el destacado papel de las universidades alemanas, cuando se enfatiza el papel central de la investigación en el proceso de formación universitaria de alto nivel. Este restablecimiento se asocia a la formación de una élite calificada que recibe la categoría de Doctor, en función de los aportes científicos.

La mayor transformación en el concepto de la universidad, en opinión de Kerr (1963), ocurrió hacia 1810, en la universidad de Berlín, bajo la dirección de Wilhelm von Humboldt quien impulso el estudio de las ciencias, fundando las bases de las llamadas, *universidades de investigación*, impulsando esta función, los estudios de postgrado, la libertad de cátedra, y la creación de los departamentos académicos. Esta influencia se extendió a toda Alemania y a las universidades norteamericanas.

La Educación Universitaria en Latinoamérica

Es de primordial analizar previamente la situación de la educación superior en Latinoamérica, antes de iniciar una revisión amplia y detallada de la educación superior en Venezuela, dado que la universidad influyó mucho en el rumbo del país. Corredor (1999) sustenta que las universidades de Latinoamérica nacieron como escuelas profesionales en los siglos XVI al XVIII, igualmente orientadas a los estudios de derecho y medicina. La primera fue la Universidad de Santo Domingo (1538) y los modelos que orientaron su creación fueron las de Salamanca y Alcalá de Henares, importantes para la época en España, sin embargo el modelo francés, del mismo modo, tuvo una gran influencia en Latinoamérica.

Desde su creación las universidades Latinoamericanas han ejercido un papel preponderante en las reformas educativas como en la Reforma de Córdoba en 1918, la cual tuvo un gran impacto en la vida universitaria cuyo protagonismo constituyó una referencia histórica en el cual se exigían cambios profundos en los planes de estudio, calidad de la educación, mayor apertura social y, mayor participación de los estudiantes en los órganos de decisión universitaria.

Durante el siglo XX, por la Reforma de Córdoba, Latinoamérica inició un modelo específico de Universidad que, según Unesco (2006), se caracterizaba por la autonomía de sus instituciones públicas, un marco de administración basado en el cogobierno, la gratuidad en su acceso, una estructura corporativista de gestión a su interior, y un rol del Estado orientado esencialmente a ofrecer los recursos financieros. Este modelo agregaba la ausencia de mecanismos institucionalizados de evaluación, una estructura basada en facultades y un sistema de gestión donde lo legislativo, lo ejecutivo y lo judicial se integraba en los Consejos Universitarios.

El naciente modelo permitió el cambio de las Universidades de elites del siglo XIX, hacia una más inclusiva con el aumento de cobertura para cubrir las nuevas clases media y burguesa urbanas formadas por las migraciones, la modernización, el cambio en el rol del Estado como redistribuidor y creador de un mercado interno y la industrialización sustitutiva.

Los aspectos característicos de este modelo universitario son: La educación superior básicamente era un monopolio del Estado y manejaba un paradigma educativo y cultural homogeneizador; las universidades eran autónomas con cogobierno; producían muy poca innovación tecnológica y su principal misión era la formación de profesionales; Existían algunas instituciones privadas sin fines de lucro de origen religioso; No existían mecanismos de control sobre la calidad de la educación superior, y la estructura organizativa de estas Universidades estaba basada en facultades, organizada la docencia en materias y las carreras en años lectivos.

Este modelo se extendió en el continente, en respuesta a las demandas de las nuevas clases sociales y a la introducción de un modelo de industrialización por sustitución de importaciones, basado en el paradigma de la producción en masa. Duró más de cincuenta años en Latinoamérica, hasta los sesenta y setenta cuando sufrió cambios radicales, debidos a que la crisis económica y social del modelo hizo que el aumento de la matrícula no estuviera unido al crecimiento del financiamiento indispensable.

El crecimiento desordenado de la matrícula condujo a un deterioro de la calidad de la educación, por déficit de recursos y por falta de mecanismos y procedimientos de aseguramiento de la calidad de las Universidades. Esta crisis económica de los Estados latinoamericanos fue, tal vez, la causa de la dificultad del mantenimiento del modelo universitario inclusivista, mientras la demanda estudiantil crecía, los ingresos públicos empezaban a escasear.

El modelo tradicional universitario de Latinoamérica del siglo XX sufrió en los ochenta y noventa, un potente proceso de transformación explicado por el incremento de las instituciones privadas y al aumento de la matrícula; los países de la región pasaron lentamente de los antiguos monopolios, hacia un sistema con presencia de educación pública y privada, de modo que, según UNESCO (2006), en el último cuarto de siglo el porcentaje de cobertura de la educación superior privada se incremento casi 1% por año, para alcanzar el 50% de la cobertura regional, siendo muy superior en países como Brasil, donde alcanzó cifras de 72% durante el periodo 2000-2004, sin embargo, en la actualidad tiende a estabilizarse.

Durante el período 2000-2005, de acuerdo con el mismo informe, en promedio el 40% de la población en edad de cursar estudios de educación superior en Latinoamérica estaban matriculados en alguna institución, con enormes variaciones en esta tasa de escolaridad que van desde cifra superior al 60% en Argentina y menores al 25% en países como Ecuador, Brasil y México, situación que no era previsible que cambiara, en el futuro inmediato, a menos que se implementaran políticas de expansión de la matrícula en las universidades públicas y se utilice las tecnologías de la información y las comunicaciones propias de este nuevo siglo.

De igual forma, se crean universidades con nuevas cualidades. En Chile se crean Universidades regionales; en Venezuela se crean las Universidades Experimentales desde los setenta para introducir cambios en los esquemas de estudio, aceptándose el esquema de semestres y optándose por el sistema de unidades crédito, con mayor flexibilidad de opciones. Asimismo otros países han sufrido reformas significativas como cambios en los patrones de financiamiento y modalidades de gobierno, establecimiento de mecanismos de evaluación y acreditación, reformas curriculares e innovaciones tecnológicas.

Para Brunner (1995) este proceso de reformas emergido en América Latina entre los ochenta y noventa, alteró definitivamente el tradicional panorama universitario y la educación superior cambió como resultado del proceso de multiplicación, regionalización y diferenciación de las instituciones de educación superior; de la creciente participación del sector institucional privado; de la ampliación y diversificación del cuerpo docente; así como del aumento del número y diversidad de los graduados.

Así pues, el nuevo paradigma educativo fue bastante heterogéneo permitiendo superar la homogeneización de la fase anterior y produciendo una fuerte diferenciación en la estructura de la educación superior en la región, aunque al terminar la II Reforma Universitaria de los ochenta y noventa, al comienzo del siglo XXI, el nuevo panorama de la educación superior en la región se caracteriza por cambios en la demanda como resultado del incremento y la diversificación de las instituciones privadas y de la masificación, feminización y nuevo perfil estudiantil.

Posteriormente, con los aportes de la III Reforma de la Educación Superior en Latinoamérica, los sistemas de educación superior cambian a causa de la internacionalización y las nuevas tecnologías de comunicación e información, estimulados por el impacto de las nuevas tecnologías en el panorama global, acortando las distancias, expandiendo la educación transnacional, generando la educación virtual y posibilitando, no sólo una nueva práctica pedagógica y una educación no presencial, sino la expansión de la sociedad del conocimiento asociada a la autopista de la información.

Siguiendo la misma línea, la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES, 2008), ratificó a la educación superior como un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado dado su papel estratégico que juega en los procesos de

desarrollo sustentable de los países. La educación superior se convierte, por lo tanto, en un componente primordial para la construcción de una sociedad nacional, latinoamericana y caribeña diversa, fuerte, solidaria e integrada.

De igual manera, en esta conferencia IESALC-UNESCO (2008) señala que si bien se ha avanzado en la construcción de una sociedad que busca cambios y referentes democráticos y sustentables, hace falta profundas transformaciones en la educación superior, como eje fundamental que dinamiza el desarrollo de toda una región y convencida del enorme valor de la Educación Superior declaró que para lograr los objetivos del milenio:

1. Todas las naciones de la región deben realizar acciones para la *“construcción de una sociedad más próspera, justa y solidaria y con un modelo de desarrollo humano integral sustentable...”*

2. La integración regional requiere de *“enfoques propios que valoren nuestra diversidad humana y natural como principal riqueza.”*

3. En un mundo donde el conocimiento, la ciencia y la tecnología son fundamentales, el desarrollo y fortalecimiento de la educación superior es primordial para el progreso social, el fortalecimiento de las identidades culturales, la cohesión social, por ello la educación superior debe asumir como compromiso vital, promover el respeto y la defensa de los derechos humanos, así como la promoción de la cultura de la paz.

4. Para que el Estado cumpla con el derecho humano y social que es la educación superior, debe, en unión de la sociedad y la comunidad universitaria, definir los principios básicos en los cuales se debe fundar una formación ciudadana de calidad y pertinencia.

5. Se necesita una educación que apoye eficazmente la convivencia democrática, la tolerancia, la promoción de un espíritu solidario que contribuya a la transformación social y productiva de las sociedades.

6. La educación superior no puede ser considerada un servicio comercial, porque al igual que la educación suministrada por proveedores

transnacionales causan graves daños a los propósitos humanista de una educación integral, al favorecer una educación descontextualizada.

7. Para avanzar hacia una educación para toda la vida se debe dotar de nuevos contenidos a los principios de la enseñanza activa vinculados *“de manera estrecha e innovadora al ejercicio de la ciudadanía, al desempeño activo en el mundo del trabajo y al acceso a la diversidad de las culturas.”*

8. Las Universidades tiene la responsabilidad de realizar la revolución del pensamiento para que se den las transformaciones; por ello debe realizar cambios en las formas de acceder, producir, transmitir, distribuir y utilizar el conocimiento, teniendo presente el desarrollo y bienestar que el pueblo latinoamericano demanda.

9. Por su carácter humanista, la educación superior, debe estar orientada a la formación integral de ciudadanos y profesionales, capaces de abordar con responsabilidad ética, social y ambiental los variados retos y participar activa, crítica y constructivamente en la sociedad.

10. Las universidades deben aumentar la difusión y transferencia del conocimiento científico a la sociedad para que los ciudadanos tengan más oportunidad de participar en las decisiones sobre asuntos científicos y tecnológicos que le afecten.

Todas estas afirmaciones demuestran el papel fundamental que debe cumplir la educación superior y la necesidad que se tiene de ella para la construcción de una futura sociedad, la cual debería ser más humanizada, justa, integrada, multicultural, sustentable y democrática.

La Educación Universitaria Venezolana en su historia

Venezuela es un país ubicado estratégicamente, con una población actualmente cercana a los 28 millones de habitantes, de los cuales 6% tienen educación superior; es un territorio dependiente de una producción petrolera

que cubre un tercio del presupuesto nacional, una deuda externa elevada y una producción industrial y agrícola que cubre menos del 40% de las necesidades del país, cuya evolución histórica de su educación superior esta íntimamente vinculada a la historia política del país, al decir de Morles, Medina y Álvarez (2003).

La historia de la educación venezolana puede asociarse con las tres etapas ocurridas en el acontecer político del país: La primera etapa de conquista y colonización sucedida entre los años 1498-1810; la segunda etapa de construcción de la República entre 1811 y 1958 y por último la etapa de la democracia en sus dos fases: La representativa formal sucedida entre 1958 y 1999 y la fase participativa a partir de la promulgación de la vigente Constitución de la República Bolivariana de Venezuela en 1999.

La Etapa Colonial (1498-1810).

Debido al escaso desarrollo de la población indígena de Venezuela como lo expresa Morles y Cols (2003), la historia de la educación superior se inicia con la llegada de los europeos al país, hacia 1592, cuando españoles residentes en Caracas solicitan al rey de España la “creación de una cátedra de gramática y el Colegio Seminario que sirviera para la instrucción de sus hijos” (p. 6), pero las enfermedades, los conflictos y desastres naturales impidieron desarrollar la idea hasta tres décadas después.

Inicialmente funcionó la cátedra de gramática como la educación más alta, luego el Seminario fue autorizado por Felipe II en 1592 pero inició actividades hacia 1696 como *Magnífico y Real Seminario de Santa Rosa de Lima* para educación teológica únicamente, por lo tanto quienes desearan una formación universitaria debían hacerla en Bogotá, México o Santo Domingo, haciéndola exclusiva para españoles y blancos criollos adineradas.

El rey Felipe V, mediante cédula (1721), decretó la creación de la universidad que, con la bendición del Papa Inocencia XIII, se le concede el carácter de Pontificia, con lo cual el Seminario de Santa Rosa de Lima se convierte en *Real y Pontificia Universidad de Caracas* para defender los intereses de la corona y velar por el catolicismo, dirigida más a contener que a difundir la cultura. La educación era esencialmente religiosa, humanística medieval y dogmática. Se enseñaba básicamente teología, medicina y artes; no obstante Morles y Cols (Ob. Cit.) dicen que para ingresar a estudiar se requería un testimonio de vida y costumbres que probara ser blanco, hijo de legítimo de matrimonio cristiano y con buena posición económica.

Los estatutos universitarios de 1784 establecieron la elección del Rector por parte del Claustro en reemplazo del Obispo como era la costumbre y autorizaron a la universidad para entregar títulos de bachiller, licenciado, maestro y doctor en diferentes campos del conocimiento. El título de doctor no requería para la época la realización de la tesis doctoral y el título de doctor en Teología era el grado académico más alto y exigente.

Sin embargo, mediante las ideas racionalistas de la Ilustración europea en las cuales el saber moderno se oponía, en el campo de las ideas, al viejo orden teocrático, la educación deja de pertenecer a las minorías y alcanzar las mayorías, por ello se convierte en el instrumento más adecuado, en la llave del progreso de la humanidad y se le asigna como papel primordial la formación de la conducta y el entendimiento, así como la transmisión de conocimientos.

Cabe destacar que el pensamiento pedagógico venezolano de las cuatro últimas décadas de la etapa de la colonia, está influenciado por el fenómeno de la Ilustración que nutre el pensamiento español y francés ortodoxo de donde extraen los elementos teóricos y técnicos sin contradecir

la ortodoxia religiosa y política, soportes de la conciencia española dominada para la época por la monarquía católica.

La Ilustración tiene como eje central de su pensamiento al hombre en cuanto a individuo “libre por esencia, dueño de sus acciones y responsable sólo ante sí mismo”, como lo expresa Lasheras (1998a, p. 11). Este individuo es la base de la moral, la sociedad y la economía, por lo tanto el eje central de su pensamiento es la humanidad y la naturaleza humana presentes en todos los individuos.

Igualmente, como parte de su filosofía, en sus teorías sobre el hombre y la sociedad, aparecen los conceptos de conocimiento e ignorancia en los cuales se reconoce que el futuro del individuo y de la sociedad depende de la educación y por deducción de la escuela. Esta escuela bien organizada, estima Lasheras, (1998a) “puede cambiar un país en una generación” (p. 12), por lo cual se requiere de docentes profesionales universitarios dotados de las herramientas de conocimientos, habilidades, destrezas, aptitudes y comportamientos apropiados para formar el ciudadano que se desee.

Al mismo tiempo, para el pensamiento de la época, la sociedad es la “suma de individuos que se reúnen para mejor lograr, en última instancia, la felicidad individual” como lo afirma Lasheras (1998a, p.11). Ella es producto del conocimiento y la naturaleza; y si la educación es indispensable para el individuo, entonces lo será igualmente para la sociedad. Aquí queda claro que el comportamiento social y las vías de la reforma social descansan en la educación y que ésta adquiere una doble función: formar al hombre y servir de base a la sociedad.

Cabe destacar que en la Venezuela de finales del siglo XVIII y principios del XIX, la llamada minoría ilustrada de la península y del resto de

las colonias igualmente se preocupó por la educación y las nuevas ideas pedagógicas fueron acogidas con entusiasmo e inscritas en el marco del saber capitalista emergente, con la complacencia dada por la monarquía española en sus colonias, la cual en el año 1767 expulsa a los jesuitas de estas colonias y empieza a ejercer su papel de Estado promotor de la educación, poniendo especial énfasis en la educación como base de la prosperidad económica y la educación para el trabajo como la causa principal del progreso económico.

Lasheras, (1998a) señala que para los pedagogos españoles, el maestro era la piedra fundamental para la obtención de los objetivos educativos y de la nueva organización escolar, por ello advirtieron del “*abismo existente entre el maestro que tenían delante, el maestro real y el maestro necesario*” (p. 42). Para ellos el maestro real tenía todos los defectos y era el responsable de la ignorancia general, en consecuencia, los teóricos venezolanos recalcan esencialmente las cualidades morales que debe poseer el nuevo maestro.

Estas ideas ilustradas poco a poco penetran la universidad de finales del siglo XVIII e inicio del XIX con los estudios de la filosofía racionalista de Locke, Newton, Spinoza, Leibnitz, Descartes y otros pensadores alejándose de las ideas de Santo Tomás y Aristóteles. Estas ideas renovadoras del pensamiento en la colonia como producto de un nuevo imaginario social, unidas a la invasión napoleónica a España y los reproches entre propietarios y esclavos, blancos y pardos, dan lugar a levantamientos que condujeron a la guerra de independencia iniciada formalmente el 5 de julio de 1810 y al cuestionamiento de las ideas y fines del modelo universitario colonial y los cambios que se producen originan la *Universidad Republicana* más activa, amplia y científica.

La etapa de Construcción de la República (1811-1958).

La educación del ciudadano para la República cambió el sentido de la idea de la necesidad de educar a todos mediante un sistema nacional y público. Aquí aparece el término ciudadano en el sentido del individuo perteneciente a la ciudad o nación, como tesis que procede de la contrarreforma, la cual insiste en que la educación debe persistir en una moralidad que integre a los hombres en un contexto social y en un órgano político y religioso, por lo que se insiste, como lo asegura Lasheras (1998b), en una educación para ser buenos cristianos, ciudadanos y trabajadores.

Aquí el concepto de ciudadano se concreta al individuo miembro de una república, por lo tanto la escuela será laica y promoverá la moral republicana, como consecuencia del Proyecto de Condorcet acogido por el Comité de la Instrucción Pública en 1792 el cual defiende la formación ciudadana en una escuela basada en la racionalidad, la libertad y la igualdad.

Sin embargo, según Lasheras (1998b), la independencia planteó a las colonias españolas en América diversos problemas, como por ejemplo, el sistema de gobierno y educativo a seguir, por eso Simón Rodríguez y Simón Bolívar orientados por las ideas de Montesquieu adoptaron un gobierno de transición, mientras se educaba al pueblo para la democracia, aunque las guerras civiles, posteriores a la disolución de la Gran Colombia, impidieron un buen desarrollo económico y social (educativo) durante el siglo XIX, como afirma Morles y cols (2003), no obstante la Ley sobre organización y ajuste de la instrucción pública de 1826, según Carvajal (1998), establecía que las Universidades continuarían graduando bachilleres, licenciados y doctores.

Después de la emancipación, en la Universidad de Caracas se reemplazó el modelo elitescos y eclesiástico por la llamada Universidad

Republicana; Bolívar nombra en 1827, al Doctor José María Vargas rector de dicha universidad quien, junto a José Rafael Revenga, realizan una reforma universitaria con la cual la futura Universidad Central de Venezuela (UCV) se convierte en una institución con gran autonomía organizativa y académica, eliminando las restricciones de tipo racial, económica y religiosa para el ingreso, al igual que se elimina el latín como lengua oficial de enseñanza.

Para mediados del siglo XIX la estructura académica de la UCV se asemeja al modelo francés napoleónico porque desaparece la estructura unitaria de la colonia y se construye un conjunto de escuelas aisladas, con la función principal de formar profesionales especializados. Prieto Figueroa (1983) explica que el modelo tenía la función de la docencia orientada a la habilitación profesional, separaba la investigación de la enseñanza y sometía la universidad a la tutela y guía del Estado.

La triunfante revolución federal de 1864, liderada por J. T. Monagas establece por primera vez en su Constitución Nacional, la libertad de enseñanza, que fue protegida ampliamente. A partir de esta circunstancia coyuntural, la universidad comienza a vivir momentos buenos y malos en relación con el momento histórico-político, caracterizado por las luchas internas que interrumpieron al país, sin permitir la unidad político-territorial, esencial para cualquier proceso de desarrollo socio-económico.

Para 1858 la UCV contaba con ocho facultades, no obstante, según Morles y Cols. (2003), en 1870 el presidente Antonio Guzmán Blanco le quita la autonomía con el argumento de que era “*un nidal de godos y oligarcas*” (p. 8). La universidad constituía en su proyecto, según Bigott (1998), el centro formador de élites culturales que refuerzan el ideario político del liberalismo y proyectos modernizadores administrativos. Por su parte las autocracias de Cipriano Castro y Juan Vicente Gómez sometieron al país a un silencio y

clausura que no pudieron revertir las protestas estudiantiles de 1928, pues la universidad estuvo cerrada durante diez años, entre 1912 y 1922. Navas (2002) señala que estas dictaduras, junto con la de Marcos Pérez Jiménez poco hicieron por la educación en el país.

Sin embargo hacia 1785 fue creada la universidad de Mérida (hoy Universidad Los Andes); luego Maracaibo (1891), posteriormente en 1892 la de Valencia, refundada como Universidad de Carabobo en 1958, pero la inestabilidad política, las crisis financieras y el intervencionismo estatal que elimina la autonomía, hacen entrar en decadencia a la universidad durante la segunda mitad del siglo XIX, tiempo en el cual, el pensamiento positivista evolucionista permeó la educación superior y fue una inquietud su puesta en práctica en el campo de la ciencia y de la técnica, sin embargo su aplicación fue difícil por la carencia de educadores profesionalizados, textos ajustados a la realidad y una organización educativa capaz de mantener la continuidad.

Es evidente entonces que en el siglo XX con las dictaduras, las universidades continuaron siendo elitescas, hechas para los grupos sociales dominantes y con poco influjo del movimiento de Córdoba en lo académico, por los períodos dictatoriales de aquel momento. Cabe destacar que para la primera mitad del siglo XX, Venezuela era básicamente rural, con agricultura de subsistencia y una incipiente industria, por lo cual no hubo mayor crecimiento en la matrícula escolar y no se crearon instituciones de educación superior. La universidad conservó un comportamiento tradicional y su función docente siguió centralizando en las profesiones clásicas y liberales como Medicina, Derecho e Ingeniería.

Para el año de 1922 se inicia en Venezuela la explotación petrolera a gran escala y el país rural y agrícola se urbaniza dependiendo casi exclusivamente del petróleo. Los gobiernos militares de la época desarrollan

económicamente al país mediante la construcción de infraestructuras e industrias pesadas, sin embargo las necesidades de personal capacitado fueron solventadas con el ingreso de técnicos y profesionales europeos, porque la Venezuela de 1950, con cinco millones de habitantes, sólo contaba con tres universidades (UCV, ULA, LUZ) y un instituto de formación docente (Instituto Pedagógico) para la formación de 6.900 estudiantes.

En consecuencia, en el año 1953 el gobierno dictatorial autoriza la apertura de las primeras universidades privadas: Universidad Santa María y la Universidad Católica Andrés Bello, mediante el Reglamento Orgánico de las Universidades Privadas (22 de agosto de 1953) que se apoyaba en la Ley de Universidades Nacionales del mismo año. Durante el resto de este período las universidades, como lo explica Luque (1998), crean nuevas carreras, mantienen su estructura académica y organizativa tradicional, el rígido plan de estudios, el carácter elitescos, la enseñanza magistral y el poco desarrollo de actividades de investigación y postgrado.

La Etapa Democrática (Desde 1958 hasta la actualidad).

Esta etapa histórica se inicia cuando una coalición cívico-militar depone al Gral. Marco Pérez Jiménez en 1958 y es responsable de decretar una Ley de Universidades progresista en la cual se establecía una plena autonomía universitaria así como la inviolabilidad del recinto universitario, pero el Pacto de Punto Fijo que instaura la IV República con la alternancia del poder entre los partidos firmante del Pacto (AD, COPEI, URD) conduce en la década de los sesenta al surgimiento de movimientos guerrilleros del cual participaron estudiantes y profesores universitarios.

La expresión estudiantil de 1969 influida por el movimiento francés de Mayo de 1968 y la ideología marxista predominante en el sector universitario,

se traduce en el Movimiento de Renovación Universitaria, por el cual cierran la UCV aunque logran reformas curriculares importantes como los estudios semestrales, la organización universitaria por departamentos, el régimen de unidades-crédito, las prelaiones y asignaturas electivas que dan flexibilidad a los estudios universitarios. En ese momento para el gobierno es esencial ajustar la educación industrial a las exigencias de la industria nacional, creando una vinculación entre educación técnica y organismos de producción a través de la diversificación de la educación media, intentando cambiar el modelo económico distributivo por el modelo económico productivo.

Sin embargo, para 1970 el Congreso reforma la Ley de Universidades con mira a tener un mayor control político de las universidades y redefine el concepto de autonomía, ratifica el principio de inviolabilidad del recinto universitario; amplía las funciones del Consejo Nacional de Universidades (CNU) y crea la Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU) de asesoría técnica. Surgen las universidades experimentales como alternativa frente a las autónomas, para experimentar nuevas estrategias de enseñanza y se autoriza la creación de Institutos y Colegios Universitarios estrictamente controlados por el gobierno como respuesta a una necesidad histórica.

En lo económico se empieza a cambiar el modelo de industrialización basado en importaciones por un modelo sustitutivo de ellas mediante la creación de industrias de punta o de tecnología avanzada, orientadas hacia el mercado internacional, lo que origina una explosión de la matrícula estudiantil a todos los niveles y su acción se refleja en el V Plan de Acción de la Nación en términos de educación para la democratización; educación para la innovación y para el desarrollo autónomo, con lo cual se aprueba una Ley Orgánica de Educación (1980) vigente hasta 2009, para contribuir en la orientación del desarrollo educativo del país y sistematizar la gran diversidad de instituciones que se habían creado en los últimos años.

Adicionalmente es importante resaltar que el sistema democrático establecido, fundamentado en la existencia de los partidos políticos como instrumento de participación ciudadana, le dio importancia a la educación, convirtiéndola en una buena vía de movilización social, que permitió la construcción de una clase media profesional numerosa. Con el crecimiento de la matrícula de educación primaria y secundaria, dice Morles y Cols. (2003) se presionó el crecimiento de la educación universitaria.

En este sentido, la universidad venezolana inicia el ofrecimiento de carreras dirigidas a satisfacer básicamente la demanda de trabajo; es así como la Universidad de Carabobo, inició sus actividades ofreciendo las carreras de Ingeniería Industrial, Ingeniería Mecánica, Ingeniería Eléctrica, Administración de Empresas, Economía, Relaciones Industriales, entre otras, articuladas con las necesidades y los requerimientos industriales del país.

Por supuesto que la matrícula estudiantil se eleva mucho, pasando de 6.900 estudiantes en 1950 a 770.000 en el año 2001, lo que implica aumento de 114 veces. La diversificación y crecimiento de las instituciones acompaña este crecimiento. De 6 instituciones de educación superior (3 universidades públicas, 2 privadas y 1 instituto pedagógico) en 1957 a 145 instituciones diversas en el 2001, siendo mayor el número de instituciones privadas que oficiales. Este incremento permitió cubrir las expectativas de los sectores medios de la sociedad al sustentar el proyecto nacional, fortaleciendo la democratización de los mecanismos sociales de selección.

De igual manera, el desarrollo de la educación superior producto de la bonanza petrolera en los sesenta y setenta, con su desplome, origina un descenso del desarrollo del país en los ochenta y noventa con devaluación y restricción para el sector social y el educativo. La crisis social, política, y económica origina protestas contra el gobierno y dos intentos de golpes de

estado, por ello se recurrió al ajuste económico neoliberal y endeudamiento externo profundizando la crisis que lleva a la destitución del Presidente Carlos Andrés Pérez en 1993 y la realización de la Asamblea Constituyente de 1998 que produjo la nueva Constitución dando lugar a la República Bolivariana de Venezuela, como sociedad democrática y participativa.

Es oportuno mencionar que para CORDIPLAN, (1990), el VIII Plan de la Nación llamado el *Gran Viraje*, presentó como estrategias mayor equidad social, eficiencia económica y profundización del desarrollo cultural, sin hacer referencia específica a la educación superior. Por el contrario, el IX Plan de la Nación: *Un Proyecto de País*, da relevancia a la educación CORDIPLAN, (1995). En *La Venezuela que Queremos Construir*, plantea una profunda reforma de la educación en función de los cambios del país, mediante un mejoramiento de la calidad y pertinencia de la educación y en la tercera parte, *Un Camino para la Construcción del Nuevo País*, asigna a la educación universitaria la responsabilidad de

Estimular la recuperación de la mística en la formación y ejercicio profesional y promover la capacitación de más alto nivel, según las necesidades de recursos humanos que se plantean por las nuevas problemáticas del desarrollo. Asegurar una enseñanza de calidad, diversificada, organizativa y, curricularmente, de acuerdo con el avance del conocimiento y de sus impactos en los usos de la ciencia, la técnica y cultura, que incluya la investigación aplicada, el diseño de proyectos y la gestión para la solución de los grandes problemas nacionales (p. 182).

Este Plan de la Nación maneja a la educación con profundidad dada la crisis que padece el sistema educativo del país, indispensable para una sociedad que tiene que enfrentar todo tipo de retos en el futuro inmediato. Sin embargo la falta de metas concretas, ubicadas en el tiempo y el espacio, acompañada de proceso de evaluación de la ejecución, hacen que los propósitos solo sean enunciados que no se realizan. Se tiene la impresión

que los diferentes Planes de la Nación formulados por los distintos gobiernos adolecen de estos requisitos propios de los procesos de planificación y que los Planes sólo se realizan para cumplir con requisitos legales exigidos.

Con relación a la educación que se necesita Cárdenas (1995) indicó que la formación de las personas supone una educación basada en el desarrollo de la personalidad del ser humano, en la formación moral como eje básico y no en la simple transmisión y adquisición de conocimientos. Igualmente, supone tener preocupación por el desarrollo de su conciencia autónoma teniendo presente los valores de libertad, justicia y solidaridad.

De la misma manera, en el Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación 2001-2007: *Venezuela construye su camino*, está plasmada la propuesta del actual presidente para transformar a Venezuela, mediante cinco equilibrios: social, económico, político, territorial e internacional. Este Plan empieza a hacerse efectivo, con la aprobación bajo referéndum de la Constitución Bolivariana en la cual se define al Estado venezolano como democrático y social de derecho y justicia, que defiende la preponderancia de los derechos humanos para lograr una vida en libertad, justicia, igualdad, solidaridad y democracia con responsabilidad social.

Con relación al Equilibrio Social este Plan de desarrollo pretende alcanzar y profundizar el desarrollo humano mediante la ampliación de las oportunidades de educación y el mejoramiento de su calidad. Esta calidad se concibe desde una perspectiva de desarrollo y fortalecimiento de los “*valores de democracia solidaria, participativa y protagónica que conllevan a la construcción de ciudadanía: capacidad de ser sujetos de acción social individual y colectiva...*” (p. 93).

Este equilibrio garantiza el acceso y permanencia en el sistema educativo; extiende la cobertura de la matrícula en los diversos niveles del

sistema educativo; articula el sistema educativo y el sistema de producción de bienes y servicios; desarrollo y dotación de la planta física; erradicación del analfabetismo y, en educación superior, reforzar las competencias como ciudadanos y trabajadores que contribuyan al desarrollo del país.

Como se observa en El Proyecto Educativo Nacional (PEN, 2001), es política de Estado la creación de un nuevo tipo de sociedad, de una nueva república que se quiere construir, centrada en la libertad, la igualdad y la justicia social, postulados claramente expresados en el preámbulo y algunos artículos de la Constitución de la República. En consecuencia el PEN (2001) es pertinente como propuesta dirigida a sembrar ciudadanía que responda a la exigencia transformadora definida en la Constitución, donde se concibe al hombre como eje central y fundamental del proceso transformador en lo humanístico, científico y tecnológico, donde el aprendizaje sea significativo para expresar sus potencialidades en el desarrollo de la vida.

Siguiendo la misma línea el PEN (2001) también plantea la formación continua del ser humano en valores, habilidades y destrezas como la formación para el trabajo con potencialidades para la innovación y generación de tecnologías alternativas; formación en y para la democracia; formación en valores y actitudes cooperativas. Todos estos componentes se encuentran suficientemente respaldados en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, principalmente en su artículo 102.

En efecto, queda evidenciado que para realizar cambios acordes a las políticas del Estado Venezolano se requiere realizar modificaciones de fondo en las universidades como del currículo, dado que él debe contener los elementos de transformación que generen los cambios deseados en la sociedad, teniendo en cuenta las necesidades e intereses de los educandos, el contexto nacional, el ethos cultural del venezolano y la realidad que se

desprende de la globalización, así como tener presente la globalización, transdisciplinariedad y transversalidad de los aprendizajes.

En este sentido, teóricamente, la educación bolivariana concibe al ser humano inmerso en un mundo de relaciones de las cuales no se puede desligar, pues lo concibe como un ser que se desempeña en todas sus dimensiones biológica, física, psíquica, histórica y social. De ahí que la educación bolivariana tenga una concepción holística del ser humano como reconocimiento del lugar que ocupa en el proceso histórico-social actual de creación de cultura y transformación de la sociedad.

Por su parte, el Ministerio del poder popular para la Educación (2007) señala que la educación es un continuo humano localizado, territorializado que atiende los procesos de enseñanza aprendizaje como unidad compleja de naturaleza humana total e integral, capaz de impulsar los cambios en la sociedad venezolana. Desde esta óptica es posible afirmar que la educación bolivariana es una educación que se fundamenta en principios humanísticos al considerar que el ser humano es el centro de todo proceso histórico-social, y centro del desarrollo.

Recientemente, con el nacimiento de las misiones (2003), el gobierno marcó un hito histórico fundamental en el proceso de refundar una nueva república. Estas misiones constituyen un conjunto de estrategias para viabilizar los planes y políticas del Plan Estratégico 2001-2007. Las misiones educativas: Robinson, Ribas y Sucre son agentes educativos, socializadores y creadores de la nueva cultura que, teóricamente humaniza y promueve las condiciones para crear una nación donde impere la justicia social.

Desde 2003, el gobierno bolivariano está fortaleciendo el sistema educativo venezolano, intentando disminuir la exclusión a nivel de educación

superior, a través de la Misión Sucre, incorporando a la universidad a todos los bachilleres que quieran estudiar una carrera universitaria, sin más limitaciones que las derivadas de sus aptitudes, vocación y aspiraciones. Este programa fue creado mediante Decreto Presidencial 2601 (2003) con el propósito de facilitar la incorporación y prosecución de estudios en la educación superior de todos los bachilleres; así como para garantizar la continuidad de los estudios a los bachilleres egresados de la Misión Ribas.

Entre los objetivos de la Misión Sucre está promover la implantación de un nuevo modelo educativo universitario para formar ciudadanos profesionales requeridos por la nación de acuerdo con los principios establecidos en la Carta Magna. Para favorecer el ingreso de los bachilleres a la educación superior tienen implementado el Programa de Iniciación Universitaria (PIU) que a manera de introductorio estimula el ingreso a la educación superior. Este modelo educativo, paralelo al sistema de educación superior, posee su propio modelo de currículo que busca impulsar el proyecto de desarrollo nacional endógeno y sostenible.

La Misión Sucre y la Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV) nacieron en el mismo año, con objetivos muy similares. La UBV fue creada mediante decreto presidencial N° 2.517 (2003) publicada en gaceta oficial 37.737 como una institución de educación superior, alternativa al sistema educativo tradicional, para ofrecer estudios en siete carreras: Comunicación Social, Derecho en Estudios Políticos, Economía, Promotor Social, Sección Ambiental, Sección de Salud Pública y Participación Comunitaria.

La UBV, tiene como fines la formación integral del estudiante como persona y profesional competentes y como ciudadano con sentido de país, capaz de contribuir con la construcción de una sociedad democrática basada en los valores de justicia social, libertad, solidaridad y reconocimiento de las

diferencias culturales. Así como, la socialización del conocimiento en campo científico, tecnológico, social y humanístico, conjugando los aportes al beneficio de dichos campos desde nuevas perspectivas epistemológicas y la creación de bienes culturales y simbólicos consustanciales al fortalecimiento de la ciudadanía y de la democracia participativa.

Como se observa estas dos iniciativas educativas, del actual gobierno teóricamente buscan mejorar el nivel de conocimiento de los ciudadanos, dentro de un nuevo modelo educativo socialista en construcción permanente en momentos en los cuales diversos cambios del entorno están afectando a las universidades, como la crisis de valores, las transformaciones del mundo productivo y laboral, las nuevas tecnologías de información y comunicación que modifican las percepciones y representaciones individuales y colectivas de la realidad, los problemas éticos de los avances científicos y tecnológicos, la brecha entre países industrializados y de crecimiento tardío acentuadas con la globalización y la crisis del sistema democrático formal, entre otros.

Por su parte, el Proyecto Nacional Simón Bolívar reúne el pensamiento de Simón Bolívar, Simón Rodríguez y Ezequiel Zamora, quienes conforman las raíces en las cuales se cimienta el Proyecto, según la delineación planteada en el Libro Azul de Chávez (2007). El componente de la raíz robinsoniana establece la disyunción entre la invención de nuevas instituciones para la república o errar al caer en el simplismo de copiar modelos de otros tiempos, otras personas. Este modelo le sirve de base histórica y geográfica para la aplicación del componente bolivariano orientado hacia la justicia y la libertad. La raíz zamorana por su parte se orienta hacia la liberación del yugo de la oligarquía reinante.

Este proyecto nacional se propone en un tiempo de veinte años, llevar al país a la ubicación dentro del objetivo estratégico a través de la realización

de acciones transformadoras en todos los ámbitos. El escenario máximo alcanzable es el denominado *Utopía Concreta Robinsoniana* por ser la parte del sueño robinsoniano que es posible alcanzar en la realidad, realizable mediante la aplicación de las leyes transformadoras.

El hombre en la utopía concreta robinsoniana, señalaba Simón Rodríguez (1842), debe trascender su propio individualismo y ubicarse racionalmente en el ámbito de las relaciones sociales solidarias. Su visión teleológica de la sociedad, es humanista, encaminado a buscar los medios adecuados para solventar las necesidades. El tipo de sociedad que concebía era solidaria, donde el ser humano es esencial en la trascendencia social. Esta situación es imaginable en una sociedad democrática y solidaria.

Entre los objetivos estratégicos se encuentra la creación de una democracia popular bolivariana, sistema de gobierno que reemplaza a la democracia representativa. Este nuevo sistema teóricamente, permite al individuo ser más protagónico y participativo de un autogobierno. Como vehículo principal para lograr el autogobierno se coloca al aprendizaje a través de un proyecto de educación popular que permita alcanzar el nuevo modelo de sociedad (participativa, protagónica y solidaria).

La Educación Universitaria en la Sociedad del Siglo XXI

La universidad venezolana de umbrales del tercer milenio confronta problemáticas externas e internas a la universidad de acuerdo con el análisis de Ruiz (2001). La problemática externa le plantea retos a la universidad en relación con la globalización, la sociedad del conocimiento y las nuevas TIC. Esta problemática ha sido objeto de debates internacionales, cuyas conclusiones han sido reunidas en la declaración final de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior realizada en París (UNESCO, 1998).

Según opinión de Lanz y Fergusson (2005), han entrado en crisis las categorías de trabajo, educación y profesiones, como elementos claves del modelo civilizacional de la Modernidad, originando una cierta incertidumbre con relación al funcionamiento de las instituciones educativas de cara al mundo del trabajo. Esto supone una destrucción de las bases de la civilización moderna manifiesta en todos los campos del quehacer humano y en la experiencia cotidiana de las prácticas y discursos de todos los actores.

Esto significa que buena parte del análisis de la crisis de la Modernidad se puede hacer desde el ámbito del trabajo y desde el mundo de las profesiones, las cuales en esta época de transición han quedado totalmente deconstruidas, por lo tanto toman fuerza las expresiones: fin del trabajo, fin de la historia y muerte del sujeto. El concepto tradicional de trabajo se está transfigurado, de la idea de fuerza o intercambio de energía del cuerpo humano en los procesos de intervención física sobre los objetos, para transformarse en una relación virtual de la inteligencia con las redes de conocimiento involucradas en esos procesos.

Un producto histórico de la sociedad industrial es el concepto de profesiones como fruto de la división social del trabajo que supone adquirir habilidades y destrezas específicas para el desempeño en el campo laboral que define perfiles de personas y modos como se organizan. La correlación entre profesión y puesto de trabajo de la modernidad se rompe en la medida que se modifica el modo de producción del capitalismo dando paso a una nueva sociedad post-industrial, producto de la entrada en acción de las TIC, cambiando la anterior idea de producción e introduciendo una nueva lógica en la relación trabajador-producto.

Las profesiones, como mecanismo de calificación de la fuerza laboral respecto del mercado de trabajo, se ven afectadas con los cambios porque

se resquebraja la relación existente entre profesión adquirida y empleo seguro; igualmente la formación profesional se convierte en algo poco funcional respecto a las demandas del mercado ocupacional. Los modelos de administración de las carreras no son capaces de asegurar el ritmo de las transformaciones para acoplar los tiempos de las formaciones profesionales a los tiempos del desempeño laboral caracterizados actualmente por la gestión del conocimiento. Existe una asincronía que afecta a los sistemas de educación superior, aseguran Lanz y Fergusson (2005).

El sector empresarial también ha entrado a formar parte de la crisis de la educación superior, al entrar en el negocio de la titulación bajo el pretexto de hacer funcionales la oferta y demanda de profesiones sin que dichos cambios sean notorios y las nuevas profesiones presenten innovaciones levemente observables.

Las universidades corporativas surgen como salida en esta coyuntura donde no hay respuesta oportuna de los sistemas de educación superior al nuevo paradigma del desempeño. Estas universidades se hacen cargo, primero, de capacitar su fuerza de trabajo descalificada, pero hoy, han asumido la plena formación de profesionales universitarios lo que indica la incapacidad del sistema de educación universitaria para proveer las competencias que ese mercado está demandando. Las empresas sólo tienen requerimientos de competencias laborales y no ciudadanas.

Las universidades en la globalización son vistas como negocios, dicen Lanz y Fergusson (2005), y deben ajustarse a las reglas del mercado de conocimiento y de títulos. Las empresas transnacionales de la educación superior intentan evitar las regulaciones que impiden su presencia en todo el mundo; así como calificar los títulos ante la OMC como mercancías, intentando con ellos un proceso de desnacionalización de la educación

superior, queriendo monopolizar el manejo de los títulos profesionales. Esta lógica globalizadora permite pensar que la educación se convierta en un proceso igual al de cualquier otro ramo de la economía mundial.

En contraste dice Lanz y Fergusson (2005), está la visión solidaria de la mundialización como postura antihegemónica y de todo intento por convertir la educación en mercancía, mostrando con ello interés a favor de la diversidad cultural, de los saberes populares y los científico-técnicos, así como de los sistemas de educación superior. Para ellos, el proceso de mundialización es un *encuentro de civilizaciones* y un *diálogo de saberes* que potencian el acervo cognoscitivo de los países, y sirve para transferir las mejores experiencias que poseen las universidades del mundo.

Por su parte, la problemática interna se refiere al desempeño docente, la calidad y pertinencia del egresado, el desarrollo de la investigación, a la democratización del acceso a la universidad, gobernabilidad institucional, entre muchos otros. La historia de la universidad venezolana muestra, según Ruiz (ob. cit.), énfasis del desempeño del docente en la formación de recurso humano profesional, con diferentes niveles de calidad y pertinencia según la universidad y carrera. Entre los problemas observados en el desempeño docente está la falta de programas de formación continua especialmente en el campo pedagógico, lo que deriva en exagerado énfasis en la enseñanza centrada en el docente como fuente de conocimiento.

Con relación a la calidad y pertinencia del egresado, igualmente opina que varía entre los tipos de universidad y área del conocimiento; existen universidades excelentes, sin embargo no es una situación general. En el caso de los egresados en educación, expresa que poseen serias deficiencias en el manejo de herramientas básicas de cultura, comprensión lectora y expresión oral y escrita. Esta es una realidad muy preocupante dado su

repercusión exponencial, al ser estos profesionales, los responsables de la formación básica de los actuales niños venezolanos.

Por su parte, la investigación está orientada por dos propósitos: uno, mejorar la calidad académica general, mediante evaluación institucional y, dos, para crear conocimientos nuevos a divulgar y utilizar en la resolución de problemas sociales. Pero, según Ruiz (2001), la falta de cultura investigativa, unida a los criterios para establecer las prioridades de investigación, así como la ubicación de la investigación en la estructura académica hacen difícil el logro de los propósitos de investigación de las universidades

Lo antes citado, se refleja en la desigual Producción Investigativa de las Universidades (PIU), porque las estadísticas del Programa de Promoción al Investigador (PPI) ONCTI (2008), refiere que el 70% de los 5.141 investigadores del PPI de las universidades oficiales se concentran en 4 universidades (LUZ 23,3%; ULA 19,2%, UCV 18,0% y USB 9.6%), las restantes 17 solo reportan el 30%. Frente a estos testimonio, es claro que si la universidad desea sobrevivir debe cambiar, como se desprende de las opiniones de UNESCO (1998), Téllez (2004) y Lanz (2005) para quienes la reforma es necesaria e implica mucho más que re-equipamiento tecnológico, renovación administrativa o remozamiento de sus estructuras académicas.

Realizar estas reformas implica responsabilizarse de una tarea compleja, renunciando a la polaridad entre la formación científica y humanista, asumiendo el compromiso social de la universidad en la construcción de una sociedad más humanizada, justa y democrática, que estreche más los vínculos entre Universidad, Estado y Sociedad.

Pero en la determinación de la solución más adecuada para la universidad venezolana, Ruiz (2001) analiza dos escenarios posible: Uno de

cambios superficiales, cosméticos, mientras en el otro escenario, los cambios estructurales son más profundos, con visión de largo alcance y metas intermedias, un verdadero cambio de reingeniería. Tiene la firme certidumbre que la universidad debe atender tres retos fundamentales, a saber: Primero, frente al fenómeno de la globalización; Segundo, frente a la preferencia del conocimiento como recurso primordial para el desarrollo y, por último, frente a la revolución de la información y la comunicación.

Conforme al análisis de Téllez, (2004), se desprende la idea de que el saber científico y tecnológico sigue teniendo mucha importancia como el saber legítimo, universal y objetivo, cúmulo de conocimiento que se pueden utilizar de manera instrumental, dejando en segundo plano la relación entre saber y vida, al igual que el valor y el sentido del saber para la vida.

La educación, técnicamente hablando como dice Albornoz (2001), es un servicio realizado por la sociedad adulta a los integrantes de las nuevas generaciones con el fin de entrenarlos para cuando se integren y participen de las actividades de producción de bienes y servicios y de la reproducción para la preservación de la especie. La educación es un proceso establecido para preservar la sociedad y la especie como instinto de sobrevivencia, por lo que el término revolución no cabe, sino, que se debe hablar de reforma.

Por reforma, Albornoz (2001) entiende todo tipo de cambio controlado, sin destruir un esquema institucional estructural existente, de lo contrario se convierte en un cambio revolucionario que sustituye al anterior esquema. La reforma obedece a una racionalidad, donde se redireccione un proceso educativo, ajustándolo para hacerlo más eficiente y de mejor calidad. La noción de cambio se logra por negociación, participación y consenso, elementos que en la revolución son sustituidos por la transformación radical de todos los componentes del sistema social.

Igualmente, para este autor, los servicios educativos son imperfectos por definición porque como sistema social complejo y dinámico deben ser constantemente reformados mediante cambios que se realizan mientras el sistema está en movimiento, nunca partiendo de cero. Cada cambio origina nuevos cambios que en su momento requieren ser cambiados y así sucesivamente. Por ello, en su opinión, los sistemas educativos son siempre imperfectos y requieren de reformas o ajustes permanentes.

En el mundo existen copiosos diagnósticos de la crisis universitaria global que dan cuenta de los diversos aspectos que hacen poco viable un modelo educativo que no se corresponda con los nuevos actores que han surgido, ni con las condiciones de las nuevas sociedades del conocimiento y del riesgo, como con las condiciones de la mundialización, que afecta a las prácticas y discursos tradicionales. Para Lanz y Fergusson (2005) la crisis de la universidad está conectada con la crisis civilizacional que atraviesa la humanidad, y en este contexto ponen en evidencia las implicaciones que tiene el hecho de la existencia de una crisis epistemológica.

La crisis de paradigma actual supone cuestionar las lógicas que han sido la base de la racionalidad de la ciencia y de los demás saberes, de la cual la universidad es, en esencia, una síntesis. Las crisis de paradigma y universitaria constituyen polos de un mismo fenómeno que deben ser demostrados para comprender la naturaleza de la situación actual de los modelos educativos y para diseñar propuestas frente al colapso universitario. Esto lleva a los autores a pensar que no hay reforma universitaria sin reforma del pensamiento porque el modo de producción de conocimiento es vector esencial a resolver dentro del proceso de refundación de la universidad.

Lo anterior significa, según estos autores, que para pensar la universidad del futuro es necesario, antes, cuestionar los modelos cognitivos

existentes. Esto implica asumir los problemas de la crisis de la racionalidad de la Modernidad, dado que la universidad, como parte de este periodo, es afectada por el agotamiento del paradigma epistemológico que definió los modos de pensar y de enseñar en el mundo universitario. Por ello, una transformación sin tener en cuenta las nuevas bases epistemológicas solo estaría siendo una remodelación institucional sin mucha trascendencia.

La crisis de paradigma, que afecta al mundo universitario, tiene, en opinión de Lanz y Fergusson (2005) diversos aspectos que la caracterizan, algunos de ellos contradictorios. En general existe una conciencia colectiva del agotamiento del modelo cientificista, que terminó siendo un remedo del reduccionismo y simplicidad, afectando no solo los sistemas universitarios implantados sino también los discursos y prácticas en el ámbito político, económico y cultural. Esto hace necesaria la realización de una crítica ética del modelo civilizacional del cual la universidad forma parte.

Para estos autores también existe una estrecha relación entre la problemática universitaria y los problemas fundamentales de la sociedad dado que *“...la dinámica de la educación superior depende en un alto grado de las condiciones socioculturales de un momento histórico determinado y se impregna fuertemente de la impronta ideológico-política en las coyunturas puntuales de cada región o país”* (Lanz y Fergusson, 2005, p. 13).

Se observa que la crisis del paradigma del Desarrollo, basado en una visión instrumental de la tecno-ciencia ha penetrado a los circuitos de legitimación de los saberes académicos que refrendan esa racionalidad desarrollista y a la organización de esos saberes en los formatos de las profesiones, los mercados laborales y los desempeños certificados. La universidad de esa sociedad es responsable de la titulación de la fuerza de trabajo para ese modelo de producción, que en términos de Jiménez citado

por Lanz y Fergusson (2005) significa preparar la máquina para el trabajo, o fábrica de profesionales.

La idea de crisis del modelo de universidad de la sociedad industrial, según Lanz y Fergusson (ob.cit), se encuentra en la asincronía entre práctica y discurso, así como de sentido que se trabaja en la universidad surgido con una misión propia de la racionalidad de la modernidad y que, por lo tanto, difícilmente puede hacerse cargo de la producción de conocimiento y de la formación de nuevos actores dignos de la sociedad de la información. Los intentos por adaptar funcionalmente el viejo modelo de universidad a la actual sociedad, han sido muchos, sin lograr mayores resultados.

La antigua universidad no se adapta a la nueva época del siglo XXI por lo tanto la reforma, según Lanz y Fergusson (2005), debe ser *“la refundación de un espacio que pueda expresar la lógica civilizacional en curso, la nueva episteme que emerge...”* (p. 16) de la presente realidad planetaria. Igualmente, la universidad tradicional sufre un creciente proceso de deslegitimación social producto de esa desconexión entre la práctica y la misión institucional con la dinámica de la sociedad emergente.

La pertinencia de la universidad es tema de amplias discusiones dado que el argumento de la universidad que forma los profesionales para el desarrollo, ya no tiene vigencia. El binomio Universidad-Desarrollo ya no refleja una pertinencia, ya no pueden continuar con la excusa de servir para el desarrollo nacional. Para Lanz y Fergusson (2005), en una reforma universitaria verdadera debe redefinirse la pertinencia. La universidad debe entenderse comprometida plenamente con el conjunto de la sociedad, al igual que en su quehacer interno redefinirla en términos de los nuevos paradigmas epistemológicos.

Asimismo, la vinculación de la universidad con su entorno social mediante la clásica función de extensión universitaria, concebida como servicio que se presta a la sociedad o como presencia de la institución que sabe frente a un pueblo inculto, es un modelo de vinculación que está decayéndose y requiere rápida revisión.

Lanz y Fergusson (2005) definen la reforma universitaria como:
...el gran desafío intelectual y político por reconectar la misión de este espacio singular con los umbrales de otro modo de producción de conocimiento, con el horizonte ético de una mundialización solidaria que se hace cargo responsablemente de las implicaciones de los modelos de desarrollo tecnológicos, de los impactos ambientales, de la equitativa distribución de los recursos del planeta, de las brechas de la pobreza y la exclusión, de los nuevos requerimientos culturales de una época en transición. (p. 19)

Como puede verse en esta definición, la reforma universitaria va más allá de los arreglos superficiales burocráticos de los grupos o personas que poseen alguna cuota de poder; se trata de realizar cambios profundos en la universidad heredada a fin de lograr la formación ciudadana para un mundo cuyos parámetros axiológicos sean diferentes a los parámetros de la vieja sociedad moderna.

La sociedad industrial organizó, durante la Modernidad, un paradigma escolar que sirvió de base para la adquisición de habilidades y destrezas acordes con los requerimientos de ese modo de producción material, así como para formar mentalidades que garantizaran el funcionamiento del sistema en su conjunto. Este paradigma fue universalmente aceptado y la universidad fue el punto culminante de esta cadena escolar, por lo que no puede ser pensada como aislada del paradigma educativo de la Modernidad.

Por lo tanto existe una gran dependencia entre los modelos universitarios y los modelos tecno-económicos de la sociedad industrial, y

esta misma dependencia, que le dio fuerza al sistema universitario durante el apogeo de la Modernidad, hoy la arrastra hacia la crisis en la cual está inmersa la civilización Moderna, en opinión de Lanz y Fergusson (2005), lo cual explica la inviabilidad de los diversos ensayos de reingeniería curricular y administrativa con resultados muy modestos.

Por otro lado, la función educativa no es únicamente la realización de operaciones instruccionales, establecidas en el diseño curricular del sistema educativo, sino que su trabajo formativo concierne prioritariamente a la sedimentación de valores, a la inculcación de una carga axiológica (explícita u oculta) que constituye la esencia ideológica-cultural necesaria para la reproducción de una lógica societal que permite la continuidad de una racionalidad civilizatoria.

En las universidades, por ser espacios de reflexión, no resulta fácil la manipulación ideológica, por ello, los disensos por visiones diferentes del mundo o intereses intelectuales entre otros, forman parte de la cotidianidad. El currículo oculto forma parte de estos debates en el campo de las ciencias humanas, y la lógica del poder requiere de mecanismos más sofisticados para imponer sus contenidos, de allí la necesidad de construcciones universales de gran eco legitimador como por ejemplo, la educación para el desarrollo o la formación ciudadana. Modelos axiológicos que, según lo expresan Lanz y Fergusson (2005), ya no funcionan adecuadamente.

Si la función política de la educación es garantizar la reproducción de la lógica del poder instalado, no es posible salir de esta situación haciendo retoque superficiales de las viejas categorías epistemológicas, se requiere hacer replanteamientos de las bases epistemológicas de los modos de producción, circulación y uso del conocimiento, junto a la problematización de la dimensión ética de la sociedad. Para Lanz y Fergusson (2005), se

requiere de otra concepción de la formación, de manera que pueda conectarse eficientemente, la reforma universitaria con las prácticas y discursos de los nuevos actores.

Desde esta perspectiva, estos autores visualizan la universidad del futuro *“como espacio para la construcción de nuevos tejidos intersubjetivos, como ámbito de una nueva socialidad, como plataforma de los nuevos modos de producción de conocimiento, como lugar de encuentro de nuevas sensibilidades”* (p. 26-27).

Por otra parte, la universidad, según Lanz y Fergusson (ob.cit.), se encuentra frente a la necesidad de realizar una transformación de su misión frente a los retos que le presenta la sociedad actual, en su ámbito local y global. La universidad tiene una doble función paradójica, que significa

Adaptarse a la modernidad científica e integrarla, responder a las necesidades fundamentales de formación, ofrecer profesorado para las nuevas profesiones, pero también, y sobre todo, transformar el pensamiento que la piensa, repensar y confrontar su modernidad, y ofrecer una enseñanza transprofesional, transdisciplinaria, transtécnica, es decir, el reto de pensar una nueva Cultura. (p. 65)

La globalización le plantea a la universidad el reto de la competitividad de lo cual depende el éxito de sus programas económicos, pero a la vez debe atender los retos de la demanda de población excluida, de los problemas de la desaparición de los sistemas culturales autóctonos y los problemas de los proceso de degradación ambiental. Estos retos, en palabras de Lanz y Fergusson (2005), sólo pueden ser respondidos por una universidad que se conciba a sí misma como un sistema de educación y reeducación continua; que sea cada vez más relevante y socialmente pertinente, atenta a las necesidades de la sociedad en una época centrada en el capital humano y el conocimiento.

Por otra parte es importante confirmar el rol que la universidad tiene como poderoso instrumento dinamizador de la evolución social y del desarrollo de la democracia en la modernidad, pero que agotado el modelo que la sustenta, entra en un proceso de decadencia y deterioro que es necesario revertir. La incógnita está en encontrar el camino para reimpulsar su evolución, fundamentar culturalmente el cambio, enfrentar la resistencia humana al cambio y promover el avance social en la emergencia de los nuevos paradigmas.

Entre las dificultades propias de un cambio de paradigma, dentro del proceso de sustituir una base epistémica por otra (destrucción creadora), está la sustitución de todas las instituciones, formas y cultura organizacional y métodos existentes, por otros, teniendo que renunciar a las viejas tradiciones, prácticas y discursos por otros más apropiados al contexto paradigmático emergente. Es aquí donde se requiere hacer el esfuerzo para proponer los cambios radicales en la política académica universitaria, de lo contrario, al decir de Lanz y Fergusson (ob.cit.) se seguiría con la pedagogía de la domesticación y reproducción de la lógica de la rentabilidad económica que subordina el interés colectivo a los intereses de grupos de poder.

Es ampliamente conocido que el saber y el conocimiento son necesarios socialmente para el desarrollo y bienestar de las sociedades, por ello se le pide a las universidades esforzarse en ser eficiente y eficaz en la formación de profesionales corriendo el riesgo de ser una institución para la formación de profesionales dejando en segundo plano la búsqueda y difusión de la cultura. Frente a estos retos la réplica ha sido la de dar respuesta inacabada y preocupada más por cubrir la exigencia del mercado, sin embargo es el momento oportuno de oponerse a las pretensiones de homogenización, de plenitud de conocimiento, de verdad absoluta.

Por todo esto, hoy adquiere gran relevancia el enfoque de formación integral de profesionales con profundo sentido de país, integrando en su formación la dimensión ético-política. Esta inquietud se traduce en cambiar el significado de lograr un buen nivel de formación superior al querer formar no sólo un buen profesional sino mejores ciudadanos, lo cual implicaría realizar cambios en estrecha relación con las corrientes paradigmáticas del siglo XXI.

Para Lanz y Fergusson (2005), existen diversas modalidades de reforma y cada una de ellas tiene sus fortalezas y debilidades. Las reformas curriculares varias veces aplicadas se reducen, en el mejor caso, a mejorar funciones de gestión académica y rara vez lograr hacer variaciones sustantivas en la universidad misma, afirman Lanz y Fergusson (ob. cit.). Situación similar ocurre en el ámbito administrativo que pocas veces son cambios verdaderos en los modelos universitarios que se tienen, aunque un verdadero cambio del modelo si debe llevar una nueva visión de los estilos de gestión administrativa. En estos dos ámbitos, existe el mito de que los temas de gestión son técnicos y no admiten debates de fondo.

La realidad de las universidades muestra, que los cambios decretados por la autoridad universitaria poca credibilidad tiene por ser demagógicos, la poca legitimidad de dicha autoridad o el síndrome de resistencia al cambio. Igualmente los movimientos estudiantiles y la masa profesoral no operan como entes dinamizadores de estos procesos transformadores. Todo esto parece indicar, como lo expresan Lanz y Fergusson (2005), la gran dificultad de realizar una autotransformación, pero un movimiento de abajo hacia arriba, sostenido y duradero, tiene mayor ventaja en la movilización de energía crítica para profundizar los planes de reforma.

En el horizonte universitario parece existir cierta tendencia hacia la construcción de un imaginario social de cambio, el cual puede ser posible

involucrando a todos los integrantes de la comunidad universitaria. Las políticas de reforma que se logren concretar, dicen Lanz y Fergusson (2005) deben abarcar todas las dimensiones del sistema de educación superior. La agenda de la transformación debe estar comprometida con algún paradigma epistemológico, con una determinada visión de la academia, la educación, la diversidad de saberes, la ciencia y la tecnología.

Siempre teniendo presente elementos fundamentales, como la pertinencia social, entendida más como cumplimiento de objetivos amplios relacionados con la generación de conocimientos científicos y tecnológicos, la formación científica y tecnológica, la creación de bienes culturales y simbólicos, como la investigación humanística, los valores propios para el ejercicio de ciudadanía, la profundización de la democracia y la elevación del nivel de cultura crítica de los distintos sectores sociales.

La democracia, la entienden Lanz y Fergusson (2005), como voluntad de participación, en condiciones de igualdad, que poseen los seres que hacen vida en un espacio, modelada desde la universidad con la realización de práctica y discursos de corte democrático, en todas y cada una de sus funciones principales, con claro sentido de igualdad y justicia, asumiendo el compromiso de luchar contra las diversas formas de exclusión para el ingreso y permanencia en el mundo universitario, ya que sin ello no se lograría un impacto de la educación universitaria, en la construcción de una sociedad más justa y democrática.

Asimismo es importante la formación integral del estudiante, como la expresan Lanz y Fergusson (2005), es decir entendida como:

proceso complejo, abierto e inacabado mediante el cual se contribuye no solo a desarrollar competencias profesionales, sino también y, fundamentalmente, a forjar en los estudiantes nuevas actitudes y competencias intelectuales; nuevas formas de vivir en

sociedad movilizadas por la resignificación de los valores de justicia, libertad, solidaridad y reconocimiento de la diferencia, tanto como por el sentido de lo justo y del bien común; nuevas maneras de relacionarnos con nuestra memoria colectiva, con el mundo en que vivimos, con los otros y con nosotros mismos; lo que implica la sensibilización ante las dimensiones éticas y estéticas de nuestra existencia. (p. 83)

Este enfoque permite comprender que los problemas a resolver desde el ámbito universitario no son solo de orden técnico, científico o económico, sino que también de carácter ético, político, social y cultural. Obviamente, analizado todo lo descrito anteriormente, se deduce que actualmente la educación universitaria no está en capacidad para responder a este reto del nuevo desarrollo. Al ritmo del crecimiento actual, es evidente que los rápidos cambios tecnológicos, exigirán competencias profesionales distintas a las ofrecidas actualmente por las instituciones universitarias. El sistema de educación universitaria no muestra capacidad para adaptarse a su entorno.

Es esencial interrogarse sobre lo que se hace o se deja de hacer a favor de la construcción de una sociedad más justa y democrática, así como a favor de la formación de los ciudadanos que reclaman los tiempos actuales. En este mismo sentido, Téllez (2004), piensa que como para nadie es contradictorio expresar que el papel fundamental de la universidad es la profundización de la democracia, es deber de la misma profundizar en los debates acerca de lo que puede significar democracia y ciudadanía y lo que significa la construcción de una cultura política democrática.

Téllez (2004) juzga justo incluir en la agenda de reforma, el tema de la democracia en la universidad donde se reúna *“la real participación de los miembros de la comunidad en la toma de decisiones que le conciernen a la universidad como espacio público, la profundización del desarrollo democrático institucional mediante el equilibrio de poderes”* (p. 191).

Igualmente abogar por la *“creación de experiencia democrática en la vida cotidiana de las universidades, en cada espacio, en cada encuentro, en cada desencuentro, en el aula, fuera del aula”* (p. 191), para que realmente se establezca un diálogo con los demás, para hablar, para imaginar y para construir con el otro, en democracia, de manera que sea posible contribuir a la construcción de una democracia por venir.

Bases legales que orienta la Educación Universitaria Venezolana

Los fines, objetivos, estructura y funcionamiento de las universidades venezolanas definidos en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) y en un conjunto variado de leyes y reglamentos, entre los que se destacan la nueva Ley Orgánica de Educación (2009), la Ley de Universidades (1970) y el Reglamento parcial de la Ley de Universidades (1967), requieren urgentes reformas para adecuarlas plenamente al espíritu y los principios de la nueva Carta Magna y la Ley Orgánica de Educación, dado que la Ley de Universidades y sus Reglamentos fueron creadas dentro del marco de la anterior Constitución y no se encuentran en total correspondencia con la actual visión de país que se quiere alcanzar.

No obstante es oportuno expresar que en esta tesis doctoral se hará referencia a Institución Universitaria, aunque la Ley de Universidades (1970) vigente no define operativamente, lo que es una Universidad y mucho menos lo que es educación superior. Solamente expresa en el artículo 1, que *“la Universidad es fundamentalmente una comunidad de intereses espirituales que reúne a profesores y estudiantes en la tarea de buscar la verdad y afianzar los valores trascendentales del hombre”* y que son *“instituciones al servicio de la nación que deben realizar una función rectora en la educación, la cultura y la ciencia mediante la docencia, la investigación y la extensión”* lo cual dista mucho de ser una definición operativa que permita un análisis.

Sin embargo se requiere comprender los fundamentos mínimos necesarios para definir la transformación posible a realizar en la universidad de acuerdo con los instrumentos legales existentes, por ello se requiere conocer en primera instancia que la educación y el trabajo son los procesos fundamentales para alcanzar los fines de la sociedad y del Estado, los cuales se definen en el artículo 3 de la Constitución de la República (1999) como *“el desarrollo de la personalidad y el respeto a su dignidad, el ejercicio democrático de la voluntad popular, la construcción de una sociedad justa y amante de la paz”*.

Fines de la educación

Estos fines constituyen el horizonte del sistema educativo, sintetizan la tendencia filosófica o ideológica-política que orienta el sistema educativo, una institución o un proceso con miras a constituir un proyecto futuro de nación. En este sentido, la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), en su artículo 102 establece que la educación es un *derecho humano* y un deber social constituido

... con la finalidad de desarrollar el potencial creativo de cada ser humano y el pleno ejercicio de la personalidad en una sociedad democrática basada en los valores éticos del trabajo y en la participación activa, consciente y solidaria en los procesos de transformación social, consustanciados con los valores de la identidad nacional, y con una visión latinoamericana y universal. El Estado con la participación de las familias y la sociedad, promoverá el proceso de educación ciudadana de acuerdo con los principios contenidos en esta Constitución y en la Ley.

No obstante la Ley Orgánica de Educación (2009) vigente y aprobada con base en la actual Constitución, establece que la educación es un servicio público, un derecho humano irrenunciable (art. 5) que tiene como fines

“Desarrollar el potencial creativo de cada ser humano para el pleno ejercicio de su personalidad y ciudadanía, en una sociedad democrática, ...; formar ciudadanos y ciudadanas con

conciencia de nacionalidad y soberanía, aprecio por los valores patrios,...; fomentar el respeto a la dignidad de las personas y la formación transversalizada por valores éticos de tolerancia, justicia, solidaridad, paz, respeto a los derechos humanos...; desarrollar la capacidad de abstracción y el pensamiento crítico...” (Art. 14)

Asimismo la Ley de Universidades elaborada en 1958 y reformada en 1970 estipula en sus primeros artículos que a la Universidad le “*corresponde colaborar en la orientación de la vida del país... en el esclarecimiento de los problemas nacionales*” (art. 2), igualmente debe “*realizar una función rectora en la educación, la cultura y la ciencia... completar la formación integral iniciada en los ciclos educacionales anteriores, y formar los equipos profesionales y técnicos que necesita la Nación para su desarrollo y progreso*” (art. 3). Formación integral que incluye la formación ciudadana.

Principios rectores de la educación universitaria

La actual Ley Orgánica de Educación (2009) publicada en Gaceta Oficial N° 5.929 del 15 de agosto de 2009, en su artículo 33 expresa que

“La educación universitaria tiene como principios rectores fundamentales... el ejercicio del pensamiento crítico-reflexivo, la inclusión, la pertinencia, la formación integral, la formación a lo largo de toda la vida,... la democracia, la libertad, la solidaridad, la universalidad, la eficiencia, la justicia social, el respeto a los derechos humanos y la bioética, así como la participación e igualdad de condiciones y oportunidades. En el cumplimiento de sus funciones, la educación universitaria... desarrollará valores académicos y sociales que se reflejen en sus contribuciones a la sociedad.”

Se aprecia en estos principios rectores una formación continua del ser humano tan esencial como la formación profesional. Esta ley en su artículo 32 establece que la educación superior está destinada a “*profundiza el proceso de formación integral y permanente de ciudadanos críticos y ciudadanas críticas, reflexivos o reflexivas, sensibles y comprometidas o*

comprometidos social y éticamente con el desarrollo del país, iniciado en los niveles educativos precedentes”. Por el contrario, la Ley de Universidades (1970) no presenta claridad en sus objetivos como educación superior.

La Ley de Universidades (1970) crea la autonomía en cuatro campos: organizativo para dictar sus normas internas; administrativo, para elegir sus autoridades y designar su personal; económico-financiero, para organizar y administrar su patrimonio; y académico para *“planificar, organizar y realizar los programas de investigación, docencia y extensión que fueren necesarios para el cumplimiento de sus fines”* (art. 9). Clara está que la autonomía debe direccionarse para acatar los principios rectores de la educación superior que define la Ley Orgánica de Educación (2009), como la educación integral, democrática, impregnada de valores que sean visibles en la sociedad.

En último lugar, el anteproyecto de Ley de Educación Superior en estudio considera esta educación, factor estratégico para la transformación social y construcción de una mejor sociedad, que debe estar orientada al desarrollo humano sustentable, a la consolidación de una ciudadanía democrática y al fortalecimiento de la condición humana. Por ello, entre sus principios está la promoción, formación y uso del pensamiento crítico y creativo necesario para el análisis y comprensión de los fenómenos que emergen, producto de los cambios que caracterizan el mundo presente, en todos los órdenes de la vida social, a fin de dar respuesta a los cambios que constantemente se están sucediendo.

Igualmente, el anteproyecto establece que la educación superior debe ser sensible a las demandas de la sociedad con respecto al desarrollo humano integral sustentable y por consiguiente debe contribuir positivamente con los procesos de transformación de todos los ámbitos del país, orientando hacia la afirmación de valores como libertad, tolerancia, sensibilidad, justicia,

solidaridad, respeto a los derechos humanos y cultura de la paz. Esta educación implica articular los conocimientos científicos, tecnológicos, sociales y humanísticos, en la formación profesional y ciudadana.

La participación ciudadana en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela

La Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV) establece Principios de la participación ciudadana en su preámbulo cuando instituye que su creación tiene "*... el fin supremo de refundar la República para establecer una sociedad democrática, participativa y protagónica...*", para lo cual "*Todos los ciudadanos y ciudadanas tienen el derecho de participar libremente en los asuntos públicos, directamente o por medio de sus representantes. Por lo tanto "es obligación del Estado y deber de la sociedad facilitar las condiciones más favorables para su práctica. (Art. 62).*

Asimismo establece entre sus principios fundamentales, en su artículo 6 que "*el gobierno de la República Bolivariana de Venezuela y de las entidades políticas que la componen es y será siempre democrático, participativo, electivo, descentralizado, alternativo, responsable, pluralista y de mandatos revocables.*"

Además, el Estado, para garantizar el derecho a la salud (art. 84) y el derecho a la seguridad social (art. 86) creará y gestionará un sistema con característica de participativo. Igualmente dispone que "*La educación es un derecho humano (...) es un servicio público y está fundamentada en el respeto a todas las corrientes del pensamiento,... y el pleno ejercicio de su personalidad en una sociedad democrática basada en la valoración ética del trabajo y en la participación activa, consciente y solidaria en los procesos de transformación social... (Art. 102).*

De igual manera la Constitución, en su artículo 211 establece la obligatoriedad de consultar la opinión de los ciudadanos y ciudadanas y a la sociedad organizada, acerca de los proyectos de leyes, por lo cual tienen el derecho de palabra en la discusión de las leyes; es decir tienen la oportunidad de deliberar y argumentar a favor o en contra de ellas.

La CRBV también establece mecanismos de participación ciudadana y la reconoce como derecho cuando en el artículo 62 establece que “los ciudadanos y ciudadanas tienen el derecho de participar libremente en los asuntos públicos... y permite el ejercicio del sufragio como un derecho (art. 63). Además, en el artículo 79 se especifica, que “Los jóvenes y las jóvenes tienen el derecho y el deber de ser sujetos activos del proceso de desarrollo”; así como “Toda persona tiene el deber de cumplir sus responsabilidades sociales y participar solidariamente en la vida política, civil y comunitaria del país, promoviendo y defendiendo los derechos humanos como fundamento de la convivencia democrática y de la paz social” (art. 132), por lo tanto la Universidad tiene ese compromiso de formación ciudadana.

De la misma forma, establece instancias de participación ciudadana, en su artículo 70, al crear como medios de participación, en lo político: la elección, el referendo, la consulta popular, la revocatoria del mandato, las iniciativas legislativas y la asamblea de ciudadanos. En lo social y económico las instancias de atención ciudadana, la autogestión, entre otras formas asociativas guiadas por los valores de la mutua cooperación y la solidaridad. En los órganos del Poder Público, como el poder local y municipal incorpora la participación ciudadana al proceso de definición y ejecución de la gestión pública y al control y evaluación de sus resultados, en forma efectiva, suficiente y oportuna, conforme a la ley” (art. 168).

Como cierre de esta parte, el gobierno de la República Bolivariana de Venezuela se define como ampliamente participativo, no representativo, aunque la participación es más en gestión que en toma de decisiones.

Conclusiones del Capítulo

Como se observó, a lo largo del capítulo, la historia de la educación universitaria venezolana, ha marchado íntimamente ligada a la historia política del país, por lo que se enmarca bien en sus tres grandes etapas: En la primera, la universidad colonial, la educación impartida era elitista, dogmática, eclesiástica, sólo para defender los intereses de la corona y de la religión católica, pero, posteriormente con la llegada de las nuevas ideas racionalistas de la Ilustración se cambia a una filosofía racionalista, aunque continúa siendo elitista.

La segunda, la universidad republicana, coincide con la construcción de la república caracterizada por caudillismos, dictaduras y guerras internas que poco beneficio hicieron a la educación universitaria, poco interés por su desarrollo, por el contrario fue restringida, con muy poco crecimiento, con su carácter elitista y escasas oportunidades de estudio para la clase popular.

En la tercera etapa, en la fase representativa, la universidad democrática con la Ley de Universidades adquiere autonomía, se masifica con mayores facilidades para el ingreso a la educación universitaria, por disminución de barreras económicas y por creación de nuevas instituciones de educación universitaria, tanto oficiales como privadas; la multiplicación de las oportunidades de estudio, permitieron un aumento de la matrícula estudiantil en todos los sectores, y la conformación de una clase media profesional numerosa e influyente, lo que demuestra el gran interés por la educación durante esta etapa de democracia representativa.

En la fase participativa, posterior a la Constitución Bolivariana, se hace teóricamente, mayor énfasis en los derechos humanos, la participación ciudadana, la equidad, la redistribución de la riqueza y la transformación pacífica de la sociedad. Es un cambio radical que pretende reducir el efecto que produjo profunda división entre los distintos sectores de la población. Este panorama desalentador puede significar que las grandes riquezas del Estado y sus recursos humanos profesionales no han podido realizar mejoras sustanciales a la calidad de vida de la mayoría de sus habitantes, por lo tanto, se requiere modificaciones más profundas en las universidades.

Igualmente, se observa que el sistema de educación superior se encuentra distante de ser un sistema bien articulado con una ley general que lo regule, porque existe un conjunto heterogéneo de instituciones, legalmente constituidas regidas por diversas normas oficiales, como Ley de Universidades, Reglamento de Colegios e Institutos universitarios. Estas instituciones están organizadas según el tipo de institución, financiamiento y autonomía en universidades oficiales (autónomas y experimentales); universidades privadas y los institutos y colegios universitarios (oficiales y privados). Igualmente han sido creadas la Misión Sucre y la Universidad Bolivariana de Venezuela para intentar disminuir la brecha de la exclusión.

La educación superior como bien público social y derecho humano ratificado por la CRES (2008) se convierte en un componente primordial para la construcción de una auténtica sociedad, fuerte, solidaria y perfectamente integrada, por lo tanto hacen falta transformaciones que permitan lograr los objetivos del milenio, para lo cual es importante redefinir los principios básicos en los cuales fundar una formación ciudadana.

Sin embargo, la Universidad, a pesar de que ya desde 1811 se hablaba de la formación del ciudadano, ha dejado en segundo lugar los

debates acerca del significado de democracia y ciudadanía, para que todos los integrantes de la comunidad universitaria: estudiantes, docentes, personal administrativo y obrero, construyan una cultura que permita erigir un nuevo ciudadano consciente de sus deberes y derechos, de la naturaleza, de la concepción de alteridad y de la práctica de una ciencia con conciencia.

Se observa que la educación y la universidad, ante el sinfín de problemas que presenta la sociedad, que requiere resolver, se encuentra frente al dilema, dentro de su autonomía, de seguir un desarrollo sin tener en cuenta ninguna consideración del ser humano o por el contrario tener presente la complejidad de la condición humana al mejor estilo moriniano de comprender la unidad de lo humano en la diversidad, de tomar conciencia de la condición común a todos los humanos y de la rica diversidad de los individuos y de los pueblos. Por esto una educación humanista y ética debe llevar a convertir a los ciudadanos en ciudadanos del planeta.

La universidad de principio de milenio confronta problemas con el entorno como a su interior. Los retos del entorno se relacionan con la globalización, la sociedad del conocimiento y las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones. Las categorías de trabajo, profesión y educación han entrado en crisis y deben ser reformuladas desde una sociedad postindustrial, producto de la entrada en acción de las tecnologías contemporáneas, que están produciendo una nueva lógica en la relación trabajador-producto. Existe una asincronía entre el ritmo de las transformaciones y los tiempos de las formaciones profesionales.

La determinación de la solución al problema de la universidad necesariamente pasa por un imaginario social de cambios o reformas profundas orientadas a enfrentar los tres retos fundamentales: el fenómeno de la globalización, la preferencia del conocimiento como recurso primordial

del desarrollo y por último, frente a la revolución de la información y la comunicación. En este imaginario social de cambio universitario es importante tener presente la relación entre el saber y la vida, al igual que el valor y el sentido del saber para la vida, deben orientar y direccionar el sentido de la educación del siglo XXI.

El nuevo modelo de universidad debe colocar en sincronía la práctica y el discurso educativo y convertirse en un espacio desde el cual se pueda expresar la nueva lógica civilizacional en marcha, teniendo presente la episteme emergente propia de una realidad planetaria. Por ello, el nuevo modelo debe redefinir la pertinencia de la universidad, la cual debe entenderse como compromiso con la totalidad de la sociedad planetaria para la construcción de un nuevo tejido social intersubjetivo, que sirva de plataforma de los nuevos modos de producción de conocimiento y de las nuevas sensibilidades.

CAPITULO IV

RESPONSABILIDAD SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD

“Obra de tal modo que los efectos de tu acción sean compatibles con la permanencia de una vida humana auténtica en la Tierra”.

Hans Jonas

Introducción

Este capítulo se refiere a la responsabilidad social de la universidad y a la oportunidad de realizar un análisis para reflexionar sobre el papel que tienen la universidad, los docentes y los universitarios en la promoción del respeto a la diversidad, a la garantía de los derechos humanos, a la solidaridad, así como al fortalecimiento de las instituciones democráticas y al manejo de conflictos, mediante el impulso de cambios que se requieren en la sociedad para que sea más justa, sostenible y armoniosa.

El estimular la responsabilidad social a todos los niveles es relevante, especialmente en las democracias con escasa participación ciudadana, porque induce al futuro egresado de las universidades a sensibilizarse y concienciarse de sus potencialidades como ciudadano, para que luego, en su ejercicio profesional no sea un actor pasivo dentro de la organización o dentro de la sociedad en la cual le corresponda actuar, sino que sea un profesional socialmente responsable. En este sentido la praxis de la responsabilidad promueve una educación humanista que integra al ciudadano a la realidad nacional, para que aborde los desafíos con responsabilidad ética y compromiso social.

Este capítulo aporta una reflexión acerca de la responsabilidad social del individuo y de la universidad en la resolución de las situaciones

problemáticas de la sociedad. Igualmente, se reflexiona acerca de los principios claves, valores y espacios de acción de la responsabilidad social de la universidad y la responsabilidad ciudadana.

Semántica de la Responsabilidad

El término responsabilidad proviene del latín *responsum*, forma del verbo responder; de ahí que se le interprete como la habilidad de responder. Para Larrañaga (2000), responsable es aquel que conscientemente es la causa directa o indirecta de un hecho y por lo tanto se le puede atribuir las consecuencias de ese hecho, lo cual conduce a centrar la responsabilidad como una capacidad propia de los seres humanos libres.

De igual modo, en la tradición Kantiana, la responsabilidad es la capacidad individual de concebir libre y conscientemente los máximos principios de su conducta, mientras que para el filósofo alemán Hans Jonas (1995), la responsabilidad es una capacidad social que se constituye bajo la forma imperativa que, de acuerdo con el imperativo categórico kantiano, decreta: “*obra de tal modo que los efectos de tu acción sean compatibles con la permanencia de una vida humana auténtica en la Tierra*”. Esta afirmación se conoce como Principio de Responsabilidad, demuestra la necesidad, del ser humano, de actuar con cuidado frente al gran poder transformador que tiene su participación en la tecno-ciencia.

Para este autor, el hombre es el único que tiene responsabilidad dado que solo el ser humano puede escoger, consciente y deliberadamente, entre diferentes opciones de acción, y la alternativa seleccionada tiene sus consecuencias; por consiguiente la responsabilidad emanada de la libertad, es su complemento necesario, es un deber, como también es una exigencia moral.

Jonas (ob. cit.) reflexiona sobre la paradójica situación que se vive en el mundo contemporáneo, donde mecanismos que en el pasado tenían cierta utilidad, hoy implican un riesgo de destrucción masiva de la humanidad, y opina que *“la promesa de la técnica se ha convertido en una amenaza”* (p. 15); por ello plantea que la responsabilidad sobre esta situación no es de la ciencia ni de la técnica, sino que debe provenir de una ética construida intersubjetivamente y universalmente válida.

El desarrollo técnico de la sociedad del riesgo, plantea a la humanidad nuevos retos que ni las religiones, ni las culturas y las éticas existentes han podido reflexionar válidamente. Esta paradoja tiene consecuencias éticas tanto para las relaciones éticas que el hombre establece consigo mismo, como con la naturaleza. La humanidad vive en un mundo donde los avances de la ciencia y la técnica son innegables, como es innegable que, frente a estos avances, se presentan daños medio-ambientales que la ciencia y la técnica no pueden remediar, como la contaminación del aire, agua y tierra, el calentamiento global, entre otros.

Estas grandes dificultades que se encuentran sin respuesta, desde la ciencia y la técnica, ocasionan una amenaza a la existencia o incluso a la sobrevivencia de la especie humana y la biósfera, de seguir presentándose con igual frecuencia y magnitud. Estos problemas están relacionados con una forma de actuar y de pensar el mundo que tampoco recibe respuesta desde la reflexión ética realizada hasta ahora.

Para comprender la ética de la responsabilidad, Jonas (ob. cit.), revisa las características de los dos términos que componen la paradoja trágica: la práctica técnica y la reflexión ética y las ubica en dos momentos históricos claves para su diferenciación conceptual, en la premodernidad y en la modernidad.

La Ética de la Responsabilidad y la técnica premoderna

Las edades Antigua y Media son momentos históricos en los cuales el *homo faber* con su acción modificó el mundo para su propio beneficio. Este carácter transformador del mundo, de la técnica humana del momento, no causaba daños a la naturaleza, porque dejaba intactas sus capacidades productivas y de auto-reparación. La técnica desarrollada se circunscribía a la posesión de herramientas e instrumentos de modificación lenta y cuando logran hacer alguna innovación tratan de mantenerla oculta para solo disfrutarla en su propio beneficio.

Con este modo de acción, el *homo faber*, comienza a crearse un espacio propio dentro de la misma naturaleza y para ello crea las ciudades con la finalidad de protegerse de la crudeza y amenazas de la naturaleza que le rodea. En este contexto de ciudad, el hombre no maneja un concepto de responsabilidad frente a la naturaleza, dado que creó la ciudad como forma de protegerse de su influencia. La responsabilidad la tiene el hombre dentro de la ciudad, pues es allí donde se relaciona con otros hombres con inteligencia y moralidad. Es una ética antropocéntrica. Frente a la naturaleza no aplicaba la ética, sino la inteligencia y la capacidad de inventar.

No se considera a la naturaleza objeto moralmente relevante, porque no se le tenía aprecio moral, se le consideraba axiológicamente neutral desde un punto de vista ético, ya que el hombre impone su inteligencia para modificarla con la técnica transformadora que persigue el progreso y desarrollo de la humanidad. Es una relación neutral con respecto al objeto porque la actividad productiva afectaba poco a la firme naturaleza de las cosas y no producía daño permanente a la integridad del objeto, por lo tanto no constituía un ámbito de relevancia ética.

La técnica le permite al hombre alterar el mundo y valorar a la naturaleza como “útil” para su provecho. La técnica, fruto de la creación, es transformadora de la naturaleza y del medio que lo rodea. La técnica como *poiesis*, está orientada a facilitar las condiciones de vida del hombre, individual y colectivamente, así como afirmar su dominio sobre la naturaleza, como objeto de conocimiento y transformación. Este dominio solo es posible en razón del conocimiento objetivo del mundo que lo rodea y del propio lugar del hombre en la naturaleza. Las innovaciones técnicas con el transcurrir del tiempo cambiarán la naturaleza, mientras que el humanismo, el capitalismo y su revolución industrial cambiarán el status del hombre en el mundo.

La Ética de la Responsabilidad y la técnica Moderna

Para Jonás (1995) la situación del hombre en el mundo cambió drásticamente, a partir del iluminismo del siglo XVIII y el positivismo del siguiente siglo, pues la revolución industrial, el gran desarrollo del capitalismo y el número de inventos, disminuyeron la carga de trabajo humano y lo hicieron más eficiente; la antigua técnica, convertida en empresas y procesos, vive una transformación e innovación permanente. La idea de progreso se convierte en la esencia de la civilización y se establece una estrecha conexión entre la ciencia, conocedora del mundo, y la técnica generadora de dicho progreso.

En esta etapa de desarrollo técnico, la naturaleza deja de ser estable y se vuelve vulnerable porque el hombre adquirió la capacidad de manipularla y modificarla profundamente, al punto de ser mayor la rapidez de destrucción que la capacidad de recuperación, lo que origina un creciente deterioro que podría llegar a impedir la sobrevivencia del hombre en la tierra. Igualmente la manipulación genética de su propia especie puede afectar a las futuras generaciones al punto de llegar a ser consideradas diferentes a la especie

humana por su cambio genético. La ética es netamente inmediatista, ya que el único ámbito de responsabilidad que le importa al hombre es el futuro cercano, que encierra sus relaciones con los contemporáneos.

En este punto Jonas (1995) precisa que esta ética tradicional hoy no puede dar cuenta de los grandes cambios y problemática descritos en el párrafo anterior. La actual crisis medioambiental ocurre por una ética y una forma de actuar en el mundo, de la que los principios descritos son directos responsables. Esta situación global ocurre por el carácter antropocéntrico de la praxis de la ciencia y la técnica, que excluye la valoración axiológica de la naturaleza, así como del inmediatismo en la planificación de las transformaciones sin asegurar las condiciones de vida para las generaciones futuras. Es necesaria una praxis de carácter bio-centrista.

De este modo, el *homo faber*, se impone al *homo sapiens* y con la llegada de la modernidad va cambiando sus relaciones con la técnica y la ciencia, que impulsadas por él cobran relevancia ética para la vida humana y marcan su suerte en tanto le brindan comodidad y bienestar. El notable beneficio y progreso, que la ciencia y técnica han permitido alcanzar a la humanidad, no debe impedir reflexionar que es por causa de este beneficio y progreso ilimitado que el hombre las ha sacralizado. Ambas se transformaron en medida del poder, la felicidad y la verdad porque la ciencia como criterio de verdad a través de sus avances indica evolución y progreso; a la vez que la tecnología se convierte en clave económica y política del poder de los países para alcanzar el desarrollo y bienestar de sus ciudadanos.

Sin embargo hoy en día, se viene mostrando una dualidad de la praxis de la ciencia, porque así como teóricamente está abierta hacia el progreso y bienestar de la humanidad, en la praxis muchas actividades científica se realizan a costa del sacrificio de la naturaleza o de la integridad humana por

lo que la ciencia no está siendo exclusivamente benéfica para la humanidad sino que se está convirtiendo en una poderosa arma de doble filo, ambigua en sus potencialidades porque sirve para beneficiar o destruir al hombre o su entorno. A juicio de Jonas (1995) se está desacralizando en la praxis al Ser humano mismo, porque ha perdido su significación y relevancia ética para caer en indeterminaciones y ambivalencias.

Esto expresa que el hombre desarrolla una praxis científico-técnica cuyas implicaciones y consecuencias están fuera del conocimiento o control de la misma ciencia y paralelamente se encuentra amenazado por ellos. Jonas (ob. cit.) sitúa estos cambios en los efectos que la acción humana produce en la biósfera, pues la naturaleza se ve afectada por la frenética búsqueda del desarrollo científico-técnico de las sociedades actuales.

Con la técnica premoderna y la moderna el hombre puso a la naturaleza como medio al servicio de sus fines, hoy en día es el mismo hombre quien puede manipular la vida y convertirse él mismo en objeto de la tecnología. Esto tendría efectos de mucho alcance, pues expone al hombre actual y a la existencia de todas las generaciones futuras. Esta nueva cara de la ciencia y la técnica invitan a renovar la ética, a superar la ética tradicional del antropocentrismo y reubicarla en otro ámbito para la praxis humana. Se requiere de nuevos principios morales y plataformas de análisis que amplíen o modifique la mirada de los sistemas ya existentes.

Esta renovación, a juicio de Jonas (1995), se relaciona ampliamente con la responsabilidad humana como valor, pues ella se manifiesta como un imperativo categórico para extender los efectos de su acción ya no solamente a los hombres, sino trascendiendo a éstos como sujetos de la ética.

Ética y Responsabilidad

El ser humano evidentemente tiene la capacidad de elegir consciente y voluntariamente entre diferentes opciones de acción y dicha elección, tiene consecuencias. La voluntad para Kant (1999) está muy relacionada con esa libertad, como autonomía e independencia, para todo ser que se considere racional. Esta voluntad permite decir que el comportamiento moral de los seres racionales está determinado por principios, que permiten a los hombres definir sus acciones de acuerdo a los principios que poseen individualmente.

Sin embargo, hoy en día, dado los cambios radicales en las condiciones de existencia en el mundo, donde una acción humana individual tiene la posibilidad de suprimir cualquier vida futura, la problemática acerca de la ética tiene que redefinirse de modo complejo, para que se pueda asumir con responsabilidad estas nuevas condiciones de existencia en el planeta. Los actuales riesgos nucleares, ecológicos y manipulación genética, plantean, según Vallaey (2008), la necesidad de una complejización de la problemática de la ética mundial en términos de sostenibilidad, lo que denomina Ética de tercera generación.

La primera generación, es la ética personal centrada en la bondad, se distingue el bien del mal, es la ética religiosa, base de la moral cristiana, en el marco de las sociedades tradicionales y las relaciones de cercanía con el prójimo. Sin duda, este es la mayor inquietud del ser humano: ¿Es el hombre bueno o malo por naturaleza? El tema básico es el amor al prójimo, la culpa, el pecado, la pureza de las intenciones. Queda limitada la responsabilidad al ámbito del poder de su acción personal voluntaria, no de la acción involuntaria. Se preocupa de su buena voluntad, lo demás lo deja a Dios para que repare los males crónicos del mundo. La voluntad es el límite de la responsabilidad, y lo involuntario, de la irresponsabilidad.

Este enfoque individualista, no permite comprender el significado de la responsabilidad social de empresas o Universidad, porque es un paradigma de la ética personal tradicional que no entiende la gestión de impactos que propone la responsabilidad social, sino en términos filantrópicos y de bondad voluntaria. La formación universitaria socialmente responsable se entiende sólo en términos de promoción del espíritu de solidaridad de los estudiantes mediante actos filantrópicos. Los enfoques académicos y pedagógicos se limitan a estimular la buena voluntad, el despertar las emociones positivas.

La segunda generación, asciende de la ética personal a la ética social, y amplía el campo de la responsabilidad; es propia de la época moderna, del sujeto de los derechos humanos y la ciudadanía. Superar la cosmovisión religiosa hacia la pretensión del poder humano sobre el universo y la historia. Esta historia humana la puede modificar por lo cual es responsable de cambiarla o de no hacerlo. Al concepto del bien y el mal se le adiciona el de la Justicia e injusticia (justo e injusto) en el marco de las estructuras sociales de los Estados-Nación. Cada quien es responsable, además de sus acciones personales, de su participación como ciudadano activo en la regeneración de la vida pública.

La ética social permite calificar al mundo de justo o injusto y le da un valor especial a la humanidad dentro del mundo, al darle los derechos humanos, definiendo a la persona como fin último. Este valor es una exigencia a cumplirse cuando establecer que: Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y obliga a cambiar hasta que esta condición se cumpla. Postula que se puede cambiar el mundo y que todos debemos cambiarlo.

Esta ética social, ajustada a la cosmovisión moderna, basada en la noción de sujeto, en la cual el mundo es objeto para el sujeto, que tiene

privilegio y poder sobre él, ya que está a su disposición, por ello se hizo un gran esfuerzo para ponerlo a su disposición, controlarlo, construirlo y reconstruirlo. Este control total, implica una responsabilidad total. Esta ética universalista por definición, es una ética esencialmente jurídica que se da a todos los humanos a través de un *Contrato Social* para estar sometido todos por igual a él. Los derechos humanos por su grado de universalismo, están en constante redefinición para hacerlos cada vez más incluyentes.

Esta ética tiene limitaciones porque un mundo totalmente justo, no forzosamente es totalmente sostenible; porque existen sociedades muy democráticas con gran bienestar social, desde la ética social, como las europeas, que no son sostenibles. Situación denominada por Vallaeys (2008) como *Huella Ecológica*, que mide las exigencias impuestas por la humanidad sobre la naturaleza. Por eso una justicia social sería, en realidad, una injusticia ecológica.

La ética social tiene su limitación al definir estrictamente al individuo humano libre con igualdad de derechos y deberes, como el sujeto de la ética social. Esta relación entre los derechos y deberes de las personas hace que se tienda a excluir a aquellos seres vivos que no pueden tener derechos o no pueden ejercerlos como los animales y plantas; o los humanos en situación de total dependencia como pasa con niños, ancianos y generaciones futuras.

En consecuencia a la ética social le es difícil concebir una relación de obligación con seres que no son aptos de tener derechos o de ejercerlos. El transitar el camino hacia la sostenibilidad, es decir, pasar de la democracia y los derechos humanos hacia la responsabilidad global, exige una crítica al sujeto moderno aislado y dominante de la naturaleza, hacia una religación del ser humano, sujeto de derechos con la trama compleja global, lo cual es el desafío de la ética global, que asume las anteriores ética, pero dentro de

condiciones de residencia terrenal más compleja, responsable y armoniosa, sin las ilusiones del progreso; una ética para con-vivir en este mundo.

La tercera generación ética se relaciona con lo sustentable y lo no sustentable, en la época de la aldea global y la urgente necesidad de tomar en cuenta los problemas globales y locales del planeta con todos sus integrantes incluyendo al humano. Esta ética es más compleja que las anteriores, porque integra las perspectivas de bondad y justicia, de las dos generaciones anteriores, dentro de la perspectiva de sostenibilidad global. Esto lleva a combinar los tres enfoques: ser bueno, justo y sostenible, si se quiere estar a nivel de los desafíos de la sociedad del riesgo.

La idea clásica de desarrollo que estimula la igualdad en el acceso a las facilidades de vida de los adinerados, apoyado en una equidad de oportunidades es, para Vallaeys (2008), una ideología inmoral porque se pretende globalizar un modo de vida insostenible. La noción de progreso, como bonanza económica, en las actuales condiciones de residencia, es la culpable de la insostenibilidad global de la vida planetaria.

El actual modo de vida en las naciones desarrolladas es inmoral, según el autor, porque es insostenible, y la vía es buscar un nuevo tipo de vida planetaria que deje expresar la bondad de las personas (sostenibilidad emocional); la justicia en las relaciones equitativas (sostenibilidad económica y jurídica) y la sostenibilidad global de los efectos colaterales generados por la presencia del hombre en la tierra. La ausencia de alguno de estos elementos haría fallar el modelo de vida.

El sujeto de la ética de tercera generación, además de la buena voluntad y de estar comprometido con las injusticias de la sociedad, es un ser en conexión inseparable con todo, que reconoce su vínculo y

responsabilidades frente al todo planetario y cada uno de sus integrantes, no solo frente al prójimo o su *alter ego* humano. Por eso el sujeto debe tener claro los impactos de sus acciones y el grado de su responsabilidad social y ambiental; como de su influencia sobre los equilibrios globales.

En general se puede decir que a través de la evolución del concepto de ética se ha producido un movimiento general de compleja integración creciente de las tres generaciones, como se ve en el grafico 1.



Grafico 1. Complejización de la ética.

Este gráfico muestra la evolución, integración y complejización creciente del concepto de ética, partiendo de un enfoque personal de bondad, hacer el bien y evitar el mal, pasando por un enfoque de justicia, lucha por sociedades equitativas y la promoción de los derechos humanos universales de segunda generación, para llegar a un enfoque global de sostenibilidad, donde se gestionen los impactos de las acciones colectivas,

se controle los peligros de la tecno-ciencia en esta sociedad del riesgo y se promueva un desarrollo humano sostenible. Esto requiere una revisión del concepto de responsabilidad y del diseño curricular en valores.

Como se ha delineado, el sujeto de esta ética construye otro tipo de vínculo con el mundo, en el cual se reconcilia y rechaza una simple relación objetivadora e instrumental con él. Es, como Vallaey (2007) lo define, construir el *Mitakuye oyasin* (el guardián de la tierra), apartándose del sujeto moderno cartesiano. Esta nueva ética pide superar la relación asimétrica Sujeto-Objeto. Se requiere pasar del principio de los derechos humanos al de sostenibilidad, que le implica al sujeto no poder observar al mundo como objeto, ya que la subjetividad del ser humano implica el poder subjetivo de la naturaleza, es decir, el planeta puede pensar y reflexionar, dado que el humano es un ser con capacidad de pensar y reflexionar, siendo un ser nacido del planeta.

Esta noción rechazada por el cartesianismo moderno, puede ser imaginada por quienes acepten que hay saber en los procesos naturales, que existe, por ejemplo, saber en las plantas para captar la energía solar y convertirla en energía química; los pájaros saben cómo construir sus nidos en círculo, al igual que la naturaleza supo crear un ser inteligente capaz de reflexionar sobre todo esto. Este cambio de pensamiento, es un salto filosófico que permite dejar de oponer el sujeto de la moral contra todo lo demás, sin descentrar la ética de la subjetividad humana. Desde el enfoque de la sostenibilidad, el entorno del sujeto no debe pensarse como simple medio ambiente a su disposición, sino reconocer al planeta como co-sujeto.

Por su parte el sujeto que piensa, dice Vallaey (ob.cit) tiene un lugar desde donde puede ser sujeto, que constituye la residencia de la dignidad infinita del sujeto, la morada del sujeto: la ética; por eso etimológicamente

ética significa morada. Esta morada es toda la tierra, en la cual el sujeto habita y es responsable de que se parezca cada vez más al Arca de Noé que al Titanic. La ética de tercera generación, es una ética que posee una serie de características fundamentales, que al decir de Vallaeys (ob.cit.):

- Una ética del cuidado, basada en principios universales que amplía el campo del imperativo categórico de Kant hasta alcanzar las relaciones sistémicas globales que provienen de la residencia planetaria de los seres racionales.

- Define el ideal de *ser humano como guardián amable y cariñoso de la Tierra* en conjunto, que incluye los tres reinos (animal, vegetal y mineral).

- Su meta es hacer sostenible, justa y buena la residencia del ser humano, enriqueciendo y complejizando las dos primeras generaciones de ética para no perder sus aportes.

- Relativiza la importancia de la perfecta intencionalidad de la buena voluntad personal, la cual depende de la sostenibilidad de los resultados de las acciones. Por ejemplo, importa más la aplicación de normas de calidad en la empresa que las motivaciones de empresario.

- Se preocupa por los impactos colaterales de las acciones como por las acciones entendidas desde la noción de *ecología de la acción*.

- Juzga a la ciencia como principal sospechosa, acusada, testigo y como rehabilitadora de los problemas del Planeta. Por eso el gran problema es el tema del saber, de los procesos que lo orientan, de la agenda del saber y de su vigilancia. De ahí la importancia de la Responsabilidad Social de la Universidad y de la ciencia en la actualidad.

- Como todas las éticas, corre el riesgo de exagerar o degenerar en totalitarismo higienista que en nombre de una ecología omnipotente controle y acabe con la libertad. La humanidad debe pensar en un justo medio.

- La atención de esta ética no se concentra en la Humanidad, el prójimo, el alter ego, sino en todo el Planeta de las futuras generaciones.

- Desune enteramente la responsabilidad de la autoría, es decir que aunque alguien no sea autor de un hecho, no le quita responsabilidad de él y de la reparación de su impacto. También la separa en parte del poder efectivo personal al establecer que no es por el hecho de no poder cambiar una situación insostenible que no se responsabilice por la mejoría parcial.
- La responsabilidad social de todas las empresas es la herramienta de gestión de esta ética. Hoy se requiere automotivación y voluntad para hacerlo, luego será una ley y finalmente un hábito normal, un *ethos* cultural, logvable a través de la Universidad.

Para Vallaeys (2009) en la ética de tercera generación, hacer una acción bien intencionada resulta fácil porque basta querer y hacerla. Al contrario resulta complicado no hacer daño a nadie, porque se requiere de análisis y diagnósticos de todos los posibles efectos colaterales y las inter-retro-acciones con el medio. Se debe tener total responsabilidad, conciencia y control de los impactos que se puedan suceder en el entorno y desarrollar soluciones responsables para disminuir o eliminar los daños detectados. Lo que deriva en una tarea difícil de lograr en su totalidad.

Las empresas pueden hacer labores filantrópicas puntuales para ayudar a personas muy necesitadas, pero les resulta difícil no hacer daño a nadie desde su desempeño. Sus actividades pueden afectar a un sinnúmero de partes interesadas (stakeholders) tanto en su ambiente empresarial interno como externo. Los efectos colaterales son diversos a corto, mediano y largo plazo, el cumplimiento íntegro de su responsabilidad social para atender a sus partes interesadas y disminuir su huella ecológica, constituye un arduo trabajo, enorme, de “*responsabilización social continua*” (Vallaeys, 2007). Por esto se puede entender en la ética de tercera generación, que hacer el bien es fácil, lo difícil es no hacer daño a nadie.

La Responsabilidad Social

La idea Kantiana de voluntad es utilizada por Jonas (1995) para establecer su ética de la responsabilidad, como relacionada a la autonomía de la voluntad de los sujetos racionales. La responsabilidad para él, es un deber, una exigencia moral que hoy se vuelve necesaria porque debe estar a la altura de las acciones y elecciones tecnológicas del hombre, ya que las capacidades desmedidas de la ciencia y la técnica cambian el futuro de seguridad y confianza que ellas deben otorgar al hombre y a la biosfera.

En este contexto aparece la posibilidad de introducir el concepto de responsabilidad establecido por Jonas (1995) bajo la forma de un imperativo que redactado en el formato de imperativo kantiano, establece: *“obra de tal modo que los efectos de tu acción sean compatibles con la permanencia de una vida humana auténtica en la Tierra”* (p. 40).

Este principio de responsabilidad lo inserta para complementar la ética tradicional, porque si esta ética no da respuestas a los problemas planteados por la praxis científica y técnica, entonces se requiere dotarla de una nueva estructura conceptual que fundamente dicha reflexión. Esta responsabilidad en la ética, es propuesta como nuevo imperativo que insiste en la necesidad de conservar la centralidad moral del hombre que, como ser racional que actúa en el mundo, debe ser responsable de las consecuencias de su acción, ofreciéndose una norma moral que le permita determinar su responsabilidad, teniendo siempre en mente la actual y las futuras generaciones.

Al mismo tiempo, Jonas (1995) plantea la responsabilidad más allá de la generación actual, propone la ampliación de los fines en sí mismos más allá del hombre, extendiéndola hacia las demás especies, incluso hacia la misma naturaleza. Esto permite reconocer a los demás seres y la propia

naturaleza como fines y no como medios para cumplir la voluntad humana. Con esta ética, intenta superar la brecha del hombre y naturaleza, propia de la filosofía moderna, al proponer que el bien del hombre no se contrapone con el bien de la naturaleza, sino más bien su bienestar depende de la conservación de ella.

De esta forma, la ejecución de la ética de la responsabilidad buscaría lograr dos objetivos, como mínimo, para una vida humana auténtica, los cuales se relacionan con la biodiversidad, la disponibilidad de un medio ambiente, así como con la preservación de la identidad genética del hombre.

Aquí existe una discrepancia en el carácter de la responsabilidad, mientras que para Kant (1999) la responsabilidad es totalmente individual, apelando a la conciencia del hombre, a través de su lógica de pensamiento, para crear un axioma generalizable como responsabilidad subjetiva; para Jonas (1995) la responsabilidad es social, pues el imperativo que el hombre se da individualmente, lo articula con una responsabilidad socialmente factible, que implica ampliar las dimensiones posibles de una responsabilidad objetiva que sea vinculante para todos, por ello, habla más en términos de políticas generales que en términos de reflexión privada.

Para determinar el mundo que se desea conservar dentro del principio de responsabilidad, Jonas (1995) responde desde la heurística del temor, o sea, desde el miedo a las consecuencias irreversibles del progreso científico y tecnológico. En otras palabras, inicia definiendo el mundo que no se quiere tener, imagina las cosas que no se quiere que sucedan, para direccionar el camino a la reflexión ética. Según sus palabras, esta heurística del temor, es un sentimiento negativo que genera un saldo positivo, es decir, ver en serio las amenazas que pesan sobre el futuro de la humanidad y la biósfera como hijas del progreso y del sometimiento de la ciencia y la técnica.

La ética de la responsabilidad jonasiana es una ética del cuidado del Ser porque propone proteger su existencia, ya sea como ser humano o como integrante de la biosfera, separándose de la ética tradicional que separa al hombre del resto de la naturaleza, marcando una relación sujeto-objeto, con lo cual cambia el eje analítico y le devuelve su valor objetivo a la naturaleza. La conservación del Ser es obligada, por su valor, por la necesidad de su existencia dado que el hombre es el punto máximo de la cadena evolutiva, además de que la existencia humana en un mundo dignamente habitable permitiría al hombre ser creador que calcula, medita y reafirma el lugar y situación del hombre en su propio mundo.

Existen diversas responsabilidades, como la responsabilidad jurídica, la moral, la política, la ambiental y la social. Cada una de ellas tiene su respectivo campo de acción, por ejemplo, la responsabilidad jurídica emerge cuando un sujeto trasgrede un deber de conducta señalado en una norma jurídica, que es coercitiva y procede de un organismo externo al sujeto, generalmente del Estado o de la sociedad.

Por su parte, la responsabilidad social es un concepto que ha venido ganando terreno mundialmente y también en este país, principalmente en el campo empresarial, donde se comenzó a exigir a las instituciones responder y ser responsables social y ecológicamente por las consecuencias de sus actividades. Es decir, convertirse en socialmente responsable implica asumir, reconocer y aceptar los resultados de sus actuaciones y por ende hacerse cargo de sus consecuencias ante la sociedad, dado que las soluciones se encuentran en sus manos.

Suele llamarse responsabilidad social a la valoración positiva o negativa atribuida a un ente, por el impacto que una decisión tiene en la sociedad, es decir, es la imputación a alguien por el perjuicio causado a un

ente social o la sociedad en general; también se puede considerar como el compromiso necesario de un agente social para con su propia sociedad. Se diferencia de la responsabilidad jurídica al carecer de tribunales para juzgar la responsabilidad social que no está prevista en ninguna norma y se diferencia de la responsabilidad política porque no se limita a la valoración del ejercicio del poder de una autoridad estatal.

Para Vallaey (2006) la Responsabilidad Social es una política de gestión de impactos (Gerencia), apoyada en el diagnóstico continuo de los procesos de la organización (Investigación diagnóstica), para mejorar constantemente los productos e impactos de la organización (Calidad) a fin de elevar el nivel de satisfacción de las partes afectadas por la existencia de la organización (Ética), mediante el dialogo y acción sinérgica entre todos los actores necesarios para lograr el mayor impacto social posible (Democracia Participativa).

Por su parte para Morín, la humanidad tiene el “hardware” de la mundialización (Internet, mercados globales, problemas planetarios como la crisis ecológica, o los diferentes riesgos, interdependencias cada vez más dinámicas entre países), pero se carece del “software” para utilizar dicho hardware. La construcción del “software” depende de pactos y decisiones políticas, como de la inteligencia social que logren los actores de la sociedad civil organizada. La mundialización necesita ser pensada y gestionada a nivel local y global, lo cual es labor de todos, mediante la responsabilidad social, que es la herramienta de gestión de los desafíos de la mundialización en cada organización que intenta aportarle algo a su sociedad.

La responsabilidad social es propia de las instituciones pluralistas. Para Drucker (1999) la primera responsabilidad social es hacer su trabajo específico; la segunda responsabilidad se refiere al impacto de sus acciones

sobre las personas, la comunidad y la sociedad en general. Con relación a la primera es importante interrogarse previamente, si al realizar determinada función se perjudica o no la capacidad de eficacia de la institución. Con respecto a la segunda, la institución tiene el deber de limitar su impacto a lo realmente necesario para el cumplimiento de su función social. Incluso si el impacto es necesario, la institución es responsable de los daños causados, como impacto ambiental o daños a la salud.

Las instituciones pluralistas como la universidad, dice Drucker (1999) tiene responsabilidad comunitaria con sus áreas cercanas, la cual debe acomodarse a la competencia institucional y a su sistema de valores. Debe ser una extensión más que una desviación de sus actividades. El sistema educativo universitario debe considerar la responsabilidad del conocimiento, explica el autor, porque como dice el refrán “*saber es poder*”, significa que los trabajadores de conocimiento serán quienes fijen las reglas, serán los líderes y requerirán ética, valores y moralidad. Se requiere una educación moral diferente, que no extinga el pensar, discutir y discrepar, que no infunda obediencia ciega a la autoridad. No existe educación sin valores morales.

Para Drucker (1999) *“el desdén por los valores morales que la educación moderna propone, significa que la educación lleva consigo valores morales equivocados. Supone indiferencia, irresponsabilidad, cinismo”* (p. 269). Hoy en día existe una gran discusión sobre el papel de los valores morales de la educación en la sociedad del conocimiento, los cuales son elemento central de la misma, porque tanto el conocimiento como los trabajadores de conocimiento deben aceptar su responsabilidad.

El propósito social de la educación expuesto en la ley, es decir, lo que la sociedad intenta alcanzar, varía ampliamente dice Drucker (1999), así sean iguales los contenidos curriculares de las carreras, semejantes los

métodos de instrucción y muy similares entre sí las instituciones. El más claro concepto del propósito social de la educación y más antiguo, es el ideal chino del escolar confuciano, caballeroso y ejemplar. Mientras que los jesuitas, a través del libro impreso, obtuvieron el control político y social mediante el monopolio de la educación avanzada y diseñaron las escuelas modernas para enseñar a los nobles y los doctos. En la América colonial, se tenía como propósito formar ciudadanos.

La universidad Humboldt de Berlín, fue creada para impedir el regreso al antiguo régimen napoleónico y así educar una elite compuesta por gente de clase popular para hacer un régimen capaz de gobernar una sociedad postrevolucionaria y su misión “*era dotar la sociedad de un ámbito de libertad intelectual.*” (p. 272). En general los sistemas de educación avanzada como el chino, americano, austriaco, japonés, francés y alemán ven a la escuela como agente de movilidad social, no siendo así el modelo inglés, donde, al decir de Drucker (1999), se convirtió en obstáculo de la movilidad social.

Para Drucker (1999) el propósito social y la responsabilidad de la educación en la nueva realidad de la sociedad del conocimiento, deben ser definidas por consenso amplio, teniendo en cuenta ciertos requerimientos:

- La educación para una sociedad de conocimiento, tendrá siempre un propósito social provisto de valores.
- El sistema educativo debe ser abierto, en el cual la gente inteligente pueda tener acceso a la educación, con movilidad hacia arriba sin importar los factores sociales, económicos, raciales y otros.
- No existe una educación terminada, sino que la educación continúa a lo largo de la vida.
- Las empresas y organismos públicos empleadores son fuente primordial de formación y capacitación constante de sus empleados.

- La formación tendrá la responsabilidad social de impedir que la meritocracia degenera en plutocracia.
- La educación debe transmitir *virtud* al tiempo que enseña técnicas de eficacia.

La Responsabilidad Social de la Universidad

La universidad durante mucho tiempo se vio como síntesis del saber conocido, responsable de transmitir conocimientos, formando profesionales, aunque un poco aislada de la sociedad. En las últimas décadas, con la presencia de mercados competitivos y con el auge de las TIC, en la Era de la Información y la Sociedad del Conocimiento como la definieron Toffer (1981), Castells (1997) y Drucker (1998), en la universidad emergió un cambio en el modo de producción del saber, que poco a poco ha ido modificando el rol de la universidad en la sociedad y produciendo un nuevo modo de producción de conocimiento que emerge por la búsqueda de soluciones a necesidades prácticas y por la demanda del mercado, mediante la investigación.

Su función como servicio público es satisfacer los requerimientos sociales, por lo tanto tiene la responsabilidad social de preparar con anticipación, los individuos para la sociedad que cambia velozmente, siendo diferente la sociedad donde se aprende de aquella sociedad donde se pretende poner en práctica los conocimientos. Por ello, en gran medida, en opinión de autores como Castañeda y Col (2007), el subdesarrollo se le atribuye a universidades estáticas, receptivas, repetitivas, deficientes de ética colectiva de responsabilidad social y de una conciencia nacional que busque el beneficio social mediante el uso de la crítica constructiva y la innovación.

Así mismo, Fiol, M. (1992), critica los programas de formación que se focalizan más en el desarrollo del conocimiento (saber) y de las habilidades

(Saber-Hacer) que sobre los progresos en actitudes (Saber- Ser), lo cual se acerca a la necesidad de consolidar proyectos de desarrollo universitario basados en los cuatros pilares del aprendizaje: *Aprender a Ser* (Aprendizaje colaborativo, capacidad social, responsabilidad, ética), *Aprender a Convivir* (Eje de Proyectos Sociales, manejo de conflictos), *Aprender a Saber* (Eje de Formación Profesional) y *Aprender a Hacer* (Formación General y Básica).

Este quehacer universitario consagrado a aprender a conocer y a aprender a hacer, habiendo descuidado los otros dos pilares básicos de la educación de esta época, se debe reorientar hacia la formación del universitario en y para la responsabilidad social, donde la educación superior tenga un papel más protagónico para ejecutar “*una educación orientada por el amor hacia la humanidad y movida por la sabiduría*” (UNESCO, 1.998; p. 23), y teniendo presente los cuatro pilares de Delors, (1996), para regir la educación de este siglo: el aprender a conocer, a hacer, a ser y a convivir, siendo los dos últimos las bases de la responsabilidad social universitaria.

Lo anterior implica fundamentalmente un cambio de paradigma de los discursos y prácticas de la Universidades para ayudar a la formación de ciudadanos socialmente responsables. Para trabajar en este sentido, se requiere pasar de una acción social centrada en la asistencia social, el servicio social o el voluntariado estudiantil, a una acción social basada en la justicia, los derechos y deberes de los ciudadanos y el reconocimiento de la necesidad e interdependencia entre las personas de una sociedad.

A la par, las grandes transformaciones de los últimos tiempos, le plantean iguales desafíos a la sociedad y a la universidad; problemas complejos requieren de mirada transdisciplinaria de manera que se pueda acceder a esa complejidad, la articulación entre las disciplinas y entre las funciones de la universidad, necesarias para lograr responder al problema

universal que enfrenta la educación, que plantea Morín, E. (2.000), al indicar que *“hay una inadecuación cada vez más amplia, profunda y grave por un lado en nuestros saberes, desunidos, divididos, compartimentados y por otro, realidades o problemas cada vez más multidimensionales, polidisciplinarios, transversales, transnacionales, globales, planetarios”* (p. 40).

Las actividades básicas de la universidad están directamente relacionadas con el desarrollo de las comunidades para el mejoramiento de la calidad de vida de sus miembros, el respeto por los demás, la tolerancia, el trabajo solidario, la pluralidad y el diálogo. La responsabilidad social universitaria, requiere la incorporación de los valores de responsabilidad social en los espacios económico, social, político, cultural y ambiental, donde la información pertinente y la reflexión crítica son necesarias para encauzar los pensamientos y acciones en el cumplimiento del rol social universitario.

La responsabilidad social universitaria implica un nuevo reto a la universidad, dado que este concepto implica que dichos centros educativos se comprometen no sólo a formar buenos profesionales que trabajaran en empresas y estarán comprometidos con el desarrollo del país, sino también ciudadanos sensibles a los problemas de sus conciudadanos, que tendrán que promover democráticamente los derechos humanos, así como a los futuros funcionarios que tendrán a su cargo el bien común en las comunidades pertenecientes a un mundo cada vez más globalizado. En por esto que las universidades no pueden alejarse de la reflexión sobre responsabilidad social, no solo por ser organizaciones sino por su misión.

La responsabilidad social universitaria (R.S.U.) es un nuevo enfoque que se apoya en una visión integral de la universidad para el cumplimiento de su responsabilidad social. Uno de sus promotores más activo es Vallaey (2.006), quien denomina Responsabilidad Social Universitaria, a:

Una política de calidad ética del desempeño de la comunidad universitaria (Estudiantes, Docentes y Personal Administrativo) a través de la gestión responsable de los impactos educativos, cognitivos, laborales y ambientales que la Universidad genera, en un diálogo participativo con la sociedad para promover el Desarrollo Humano Sostenible. (p. 5).

En esta definición se puede observar que la responsabilidad social universitaria se explica en función de los efectos específicos que genera la universidad al actuar en su entorno, el manejo responsable de los efectos educativos, cognitivos, labores, en un extenso diálogo interactivo con la sociedad, con la intención de promover el desarrollo humano sustentable, en afinidad con los objetivos del milenio, la declaración de los derechos humanos y el pacto global (ONU, 2.000; Unesco, 2.005).

Por su parte, para Cavero (2006) la R.S.U. tiene un enfoque ético por la estrecha relación entre universidad y sociedad. Se trata de un compromiso esencial para la solución de los problemas sociales, mediante la aplicación directa del saber científico y tecnológico, al igual que la formación más humanitaria de los profesionales. Asimismo, Centeno (2.006), intenta implicar a la institución con su entorno a través de lo que ella está formando, es decir, que la universidad al formar profesionales y producir investigaciones en los diferentes campos del saber, debe ser responsable de la manera como los profesionales formados, se relacionan con su entorno social y ambiental.

En términos un poco diferentes, Mónica (2002) define la R.S.U. como:

La capacidad que tiene la universidad, de difundir y poner en práctica un conjunto de principios y valores generales y específicos, por medio de cuatro procesos básicos considerados claves en la universidad, como son la gestión, la docencia, la investigación y la extensión universitaria. Respondiendo socialmente así, ante la propia comunidad universitaria y el país donde está inserta. (p. 2).

La universidad, como responsable de la función pública de educar, está comprometida con la responsabilidad social en lo que se refiere a la formación de profesionales, donde juegan un rol social y moral mucho más valioso que la sola formación técnico-científica, al enseñar comportamientos éticos en pro del desarrollo, en espacios de aprendizaje que permiten crear redes sociales basadas en la tolerancia, la confianza, el mutuo entendimiento y el compartir valores que ayudan al desarrollo saludable y sostenible de una sociedad y de una economía.

La comunidad universitaria integrada por docentes, estudiantes, personal directivo y administrativo junto a los futuros empleadores, organizaciones o instituciones empleadoras, la comunidad de influencia y público en general se ven afectados por las decisiones que toma la universidad, con relación a la forma como preparan a sus estudiantes para que sea futuros profesionales y ciudadanos capaces de asumir éticamente el entorno social al que se enfrentan desde sus disciplinas.

Por esta razón, es necesario que la universidad abra espacios, a través de la información y el conocimiento, en una sociedad del riesgo, para que los estudiantes aprendan a tomar decisiones autónomas y responsables respecto a ellos y su entorno. Estos conocimientos, habilidades, destrezas y comportamientos forjados por la universidad, referentes a la responsabilidad social, deben ser inspirados en valores y principios, coherentes con los valores y principios constitucionales vigentes en la República.

La universidad es factor esencial en la construcción de una sociedad, de un país, por lo tanto debe conciliar con todas las partes involucradas, bajo el concepto de responsabilidad como compromiso, reconociendo y comprendiendo los efectos de sus acciones, la noción de impacto, dialogando con las partes interesadas, rindiendo cuenta de sus decisiones,

siendo transparente en sus acciones y dando respuesta a los problemas que se le presentan a la sociedad, cumpliendo con lo declarado en su visión y misión institucional, conscientes de que sus estudiantes no son un cliente que compra un producto sino que constituye el valioso producto final.

La universidad socialmente responsable es aquella que practica los principios de la vida universitaria y los valores específicos que la orientan, que traspasan su gestión y sus funciones tradicionales provenientes de un entorno de calidad. En una sociedad globalizada y en permanente cambio, tiene la capacidad de visualizar el futuro para adelantarse a las demandas del país; es responsable del desarrollo reflexivo y crítico de los procesos de gestión, docencia, investigación y extensión universitaria.

La Responsabilidad Social Universitaria, según definición de Vallaey (2006), expresada anteriormente, organiza los impactos institucionales de la Universidad y los clasifica en cuatro categorías:

1. *Impactos de funcionamiento organizacionales*: Son los impactos laborales, ambientales, hábitos y costumbres de vida cotidiana que la universidad genera en su personal administrativo, docente y estudiantil, que se convierte en factores que afectan a las personas y su familias;

2. *Impactos educativos*, relacionados directamente con los procesos de enseñanza-aprendizaje y construcción curricular, que hacen el perfil del egresado formado y que orientan la ética profesional de cada disciplina.

3. *Impactos cognitivos*, son las orientaciones epistemológicas y deontológicas, los enfoques teóricos, las líneas de investigación, procesos de producción y difusión del saber, que encaminan el modo de gestión del conocimiento y articulan la relación entre tecno-ciencia y sociedad.

4. *Impactos sociales*, son los vínculos de la Universidad con la sociedad y su desarrollo económico, social y político; su participación en el desarrollo de la comunidad y generación de capital social; vinculación de la

educación de los estudiantes con la realidad social exterior. Este es el papel social de la Universidad como promotora de desarrollo humano sostenible.

Como ha quedado claro, la responsabilidad social universitaria es más que una proyección social de la universidad, una Extensión Universitaria o misión filantrópica. Toda la universidad con sus cuatro funciones debe comprometerse con una sostenibilidad integral, en equilibrio dinámico con la sociedad, jugando un papel social y moral en la formación del profesional.

Entendida así, la R.S.U. se asocia a la capacidad universitaria de aplicar principios y valores, señalados en su filosofía, y mostrados en la praxis de sus funciones básicas: gestión de calidad y transparencia, docencia para la solución de problemas sociales, investigación y producción de conocimientos con pertinencia social y extensión con proyectos de desarrollo humano y calidad de vida para responder a las necesidades de su entorno social, teniendo presente la idea de desarrollo sustentable, sustentabilidad ciudadana y democrática, planteadas por Guédez (2003). R.S.U. es sinónimo de sociedad más próspera y sustentable, esto significa, imitando a Bjorn Stigson, que *ninguna universidad podrá tener éxito si su entorno fracasa*.

Igualmente, Castañeda y col. (2007), entienden la R.S.U. en términos de estrategia gerencial, más que como actividad secundaria de la universidad, sobrentendida en las funciones universitarias, de manera que, desde una perspectiva ética, se realice una gerencia de la docencia, de la investigación y de la extensión, como de la gestión universitaria.

En este modelo, la función de docencia se realiza a través de aprendizajes basados en proyectos sociales con actores externos que trabajen junto con los universitarios para ejecutar proyectos de desarrollo y producción de conocimiento de manera que la formación de profesionales se

realice con base en acciones concretas que mejoren la calidad de vida de la población. Los planes de estudios y los programas académicos deben responder a las necesidades de la sociedad sin detrimento de lo científico, la producción de conocimientos o de los principios éticos y profesionales.

Los conocimientos adquiridos deben tener efectos sociales concretos que permitan la transformación del entorno hacia el desarrollo, la convivencia pacífica, la tolerancia incluyendo módulos de formación general, ética, que lleven a una formación integral del ser humano. La función de investigación se propone como gestión social del conocimiento participativo entre actores externos, docentes y estudiantes que cumplan la formación curricular de producción y difusión del conocimiento socialmente útil. La responsabilidad social en esta materia se encamina a fomentar el desarrollo sostenible y resolver problemas específicos de la sociedad. La producción intelectual se admite desde un ámbito científico, técnico y humanístico como factor primordial del desarrollo del hombre y la sociedad.

Por su parte, la función de extensión supone alianzas estratégicas con diversos sectores de la sociedad, como el sector productivo, para el desarrollo de prácticas sociales durante la carrera, de manera que el estudiante adquiera la teoría y práctica más aproximada a la realidad que le permita interactuar aplicando principios y valores fundamentales mientras contribuye al mejoramiento de la realidad social del país.

En esta concepción la gestión administrativa supone transparencia y calidad de los procesos, adecuada gerencia de las políticas laborales y ambientales, aplicación de buenos hábitos institucionales, como ahorro de energía, reciclaje de desechos. La directiva universitaria y el personal administrativo también participan de la formación estudiantil con respecto a la ética y al control de los hábitos y costumbres institucionales.

En síntesis, una universidad socialmente responsable para Castañeda y Col. (ob.cit.), aborda todas sus funciones básicas por la vía de la gestión social del conocimiento, así como la igualdad en el acceso, la formulación de proyectos socialmente sostenibles, transversando los valores éticos básicos en todas sus funciones y actuando correctiva y prospectivamente en la solución de los problemas sociales, económicos y políticos que enfrenta la humanidad en todos los contextos; siempre en concordancia con la visión, misión y praxis académica.

Espacios de acción de la Responsabilidad Social Universitaria.

La exploración teórica del concepto de Responsabilidad Social conlleva a reconocer distintos espacios de acción, que aunque están implícitamente definidos en el concepto, es importante resaltarlos a fin de precisar algunas orientaciones indispensables para la aplicación de la Responsabilidad Social Universitaria:

1. *Ética*: La responsabilidad social en la praxis incluye valores éticos del actuar, que, Guédez (2003) atañe a la capacidad de hacer al ser humano más humano, capaz de lograr una vida mejor. Para él, la responsabilidad social es a las empresas, como los deberes éticos son a las personas y la empresa, que no puede existir sin los deberes éticos de las personas que la conforman. Por ello, la universidad debe tener una dimensión ética en su producción de saberes, al asumir decisiones en función de las necesidades sociales, en la claridad de su desempeño, por la defensa de los valores de la humanidad o al favorecer las condiciones sociales de la comunidad y las realidades sociales, sin que ello tenga una palpable tasa de retorno.

Igualmente la universidad se inserta en el ámbito de la ética, cuando selecciona deliberativamente las opciones que debe seguir la ciencia y los

saberes, ética del conocimiento, de la democracia y la participación, de la calidad académica y administrativa, de autonomía o autocontrol institucional.

2. *Crecimiento Económico*: entendido como capacidad productiva de un país que está soportado por tres factores primordiales: recursos humanos (educación y oferta laboral), recursos naturales, y recursos materiales y tecnológicos (ciencia, ingeniería, gestión). Desde el punto de vista del sector universitario, ellas forman los profesionales que demanda la sociedad, que generan empleo y se convierten en sujetos sociales activos produciendo beneficios, lo cual causa crecimiento económico y desarrollo humano en términos de formación profesional, como de formación de capital e innovación, avance tecnológico, científico, gestión eficiente de los recursos, producto de la iniciativa y creatividad universitaria.

3. *Sostenibilidad Ciudadana y Democrática*: promover los valores demandados para la participación ciudadana en todos los ámbitos de la sociedad y el diálogo democrático, en un marco de derechos y deberes ciudadanos, así como promover los valores esenciales de libertad, igualdad, solidaridad, tolerancia, respeto de la naturaleza y responsabilidad formulados por la ONU (2000) y la formación de los ciudadanos del mundo enfocada hacia el desarrollo humano permanente referidos por UNESCO, (2.003a).

4. *Compromiso con la Comunidad*: La asistencia a la comunidad para Fergusson (2004), es una misión inevitable para la universidad en el desempeño de una óptima labor social. La universidad esta incorporada en las comunidades donde realiza sus actividades, utiliza los recursos humanos, naturales o servicios públicos que ellas pone a su disposición para lograr su éxito, por tanto, está sobrentendido un compromiso de retribución. La R.S.U., por lo tanto, debe ser entendida como estrategia incorporable en el quehacer universitario, que sirve de aporte hacia el desarrollo comunitario.

5. *Equidad Social*: Este es un principio básico del desarrollo sostenible en la lucha por la desigualdad social, según la ONU (2000), ante el cual la universidad tiene el gran reto de ayudar a cerrar la brecha de la desigualdad económica y social. Equidad entendida, además de los términos socio-económicos y variables económicas, de grupos sociales, igualdad de oportunidades, como problema de capacidades; de la diversidad de género, educación, condición física que pudieran causar ventajas y desventajas en la capacidad de las personas para realizar cosas si tuvieran la oportunidad. Además de la igualdad de acceso, permanencia y desempeño estudiantil, y el acceso a la información y al conocimiento trazado por UNESCO (2.003b).

6. *Medio Ambiente*: referente al conjunto de elementos naturales, biológicos, sociales y culturales que crean ese espacio físico en el cual se desarrollan responsablemente las actividades de la universidad, además de la integración de factores medioambientales en la toma de decisiones y en el comportamiento de los diversos actores sociales.

7. *Calidad*: Concebida como un proceso ligado al mejoramiento continuo de los procesos académicos, administrativos y a la profundización de las responsabilidades sociales de la universidad en el desarrollo de sus funciones básicas. Ello involucra la calidad del clima organizacional, grado de satisfacción de los miembros de la comunidad universitaria en su desempeño profesional, reconocimientos por eficacia en sus actividades, relaciones humanas en la universidad, ambiente físico y psicológico de trabajo, libertad de decisiones, participación activa en la toma de decisiones y otras que conlleven a lograr el pleno bienestar físico, mental y social.

8. *Mercadeo Responsable*: Entendida como el compromiso de la universidad de conocer las necesidades y requerimientos del mercado y ofrecer las soluciones, manteniendo el estado de bienestar de la sociedad.

Este concepto involucra una mercadotecnia social responsable orientada al diseño y ejecución de programas que acrecienten el conocimiento de la sociedad de manera que contribuya a mejorar su bienestar.

9. *Imagen Institucional*: Es lo relativo a la opinión pública acerca de las características que distinguen la institución y determinan su imagen, en la medida que responden sus demandas. La pertinencia e impacto social de la universidad, son elementos básicos de su misión. Una evaluación crítica de la calidad académica, la generación de conocimientos y nuevas maneras de dar respuesta a sus compromisos sociales, culturales, políticos y éticos es fundamental, dado que, además de producir y transmitir conocimientos, se debe distinguir por su pensamiento crítico en los debates científicos, tecnológicos y filosóficos de los retos que enfrenta la sociedad.

10. *Pluridisciplinariedad*: Al decir de Morín (2000), el problema de la sociedad, es cada vez más compleja y su solución requiere de saberes más integrales y pluridisciplinarios de manera que se pueda comprender su complejidad y abordarlos desde la mayor variedad de disciplinas que admiten la complementariedad y enriquecimiento de la discusión de la problemática.

11. *Interdependencia*: Morín (ob.cit.), entiende a la sociedad como unidades complejas, donde dicha complejidad esta fijada por un entramado de eventos, acciones, interacciones, retroacciones que la componen. La universidad, como componente de la sociedad, mantiene una relación dinámica con ella, en diálogo permanente, aportándole profesionales con habilidades para crear conocimientos que la beneficien y le sean útiles, al igual que aporta al desarrollo sostenible de la humanidad mediante la actividad de sus funciones básicas, que luego la retroalimentarán para mejorar sus funciones básicas.

Principios claves para una educación universitaria responsable

Morín (2000) en sus reflexiones sobre la educación para un futuro expresa lo que considera principios claves para reorientar el futuro de la enseñanza. Los siete saberes necesarios representan su visión, desde una perspectiva transdisciplinar, de lo que se requiere para construir un futuro sostenible. Estos principios se resumen en los siguientes términos:

1. *Una educación que cure las cegueras del conocimiento* mediante el estudio de los rasgos biológica, psíquicas, culturales del conocimiento humano, de sus procesos y modalidades, es decir, el conocimiento del conocimiento para desarrollar en los estudiantes la capacidad crítica que les permita afrontar los riesgos permanentes de error y de ilusión.

2. *Una educación garante del conocimiento pertinente* para resolver la fragmentación del conocimiento disciplinar que impide operar la conexión entre las partes y el todo. Se precisa un conocimiento “*capaz de aprehender los objetos en sus contextos, sus complejidades, sus conjuntos*” (p. 18), por eso se requiere un conocimiento capaz de abordar los problemas globales y fundamentales, para inscribir allí los conocimientos parciales y locales.

3. *Una educación que enseñe la condición humana* para tomar conciencia y tener conocimiento de la unidad compleja que es el ser humano, cuya naturaleza es, a la vez, biológica, psíquica, física, social, cultural e histórico, cuya educación a través de las disciplinas está desintegrada, imposibilitando aprender el verdadero significado del ser humano.

4. *Una educación que enseñe la identidad terrenal* porque es vital reconocer la realidad del destino planetario del género humano y debe convertirse en uno de los mayores objetivos de la educación. La complejidad

de la crisis planetaria del presente siglo, muestra que todos los humanos confrontan los mismos problemas de vida y muerte porque viven en una misma comunidad de destino.

5. *Una educación para aprender a enfrentar las incertidumbres* que aparecen en muchos campos de las ciencias físicas, ciencias de la evolución biológica y las ciencias históricas. La educación debería enseñar principios de estrategias para afrontar los riesgos, lo inesperado, lo incierto y modificar su desarrollo con base en la información adquirida.

6. *Enseñar la comprensión* como medio y fin de la comunicación humana, por lo vital que son para las relaciones humanas y evitar el estado de incomprensión que tanto daño le hace a la paz. En esencial estudiar la incomprensión desde sus raíces y sus efectos visibles como las xenofobias, los racismos, los odios y los desprecios.

7. *La ética del género humano*: El bucle individuo-sociedad-especie, establece la necesidad de una educación orientada hacia la antro-po-ética. El bucle individuo-sociedad hace necesario enseñar democracia como acción comunicativa hacia consenso y aceptación de reglas democráticas; El bucle individuo-especie sustenta la necesidad de enseñar una ciudadanía global, porque humanidad es una noción inteligible como comunidad planetaria.

Estos saberes son vitales para reorientar la educación superior en Venezuela en beneficio de la autorrealización del individuo en la construcción de una sociedad global solidaria, pacífica acorde con el desarrollo humano sostenible. Ello implica un proceso de contextualización del conocimiento, al decir de Morín, construcción de un pensamiento ecologizante, es decir, abordar el conocimiento en estrecha relación con el medio cultural, social, político, económico y natural del individuo.

Principios y Valores de la Responsabilidad Social Universitaria

A partir de la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: (UNESCO, 1998) y con la idea de reflexionar y avanzar en la construcción del concepto de R.S.U., se destaca la necesidad de asumir un compromiso y una responsabilidad social como misión esencial de la educación superior en el siglo XXI porque se requiere preservar, fomentar y reforzar la misión y valores esenciales de la educación universitaria, en particular la misión de favorecer el desarrollo sostenible de la sociedad. Se precisa la realización de importantes cambios en la práctica académica e institucional que implica el asumir este compromiso social.

Con estas acciones se pretende dar un salto cualitativo en el compromiso social que realiza la universidad, mediante la transformación de las actividades de voluntariado y filantropía por un compromiso ético con justicia social y el ejercicio de los derechos; de acciones esporádica, coyunturales hacia líneas de acción de largo plazo en función de un proyecto de país. La universidad debe concebir por responsabilidad social, la implementación de políticas basándose por principio en la educación como derecho humano, bien público, en coherencia con los valores de calidad, pertinencia, relevancia, inclusión y equidad.

Por estas razones una universidad socialmente responsable y generadora de conocimiento útil para la sociedad requiere asumir los siguientes principios fundamentales: *Identidad* de la universidad con su Misión y su Visión, las cuales deben estar al servicio del interés común. *Autonomía* como soberanía organizativa, administrativa y académica; *Integración curricular* como filosofía de trabajo que afronta las diversas problemáticas societales; *Interdisciplinariedad* de las actividades académicas que favorezca el entendimiento de la complejidad de los fenómenos.

Asimismo, *Transparencia* en la rendición de cuentas; *Participación* de la comunidad universitaria en la vida institucional, fomentado por las políticas universitarias; y, por último, *Pertinencia* del rol de las universidades en la construcción de la sociedad y como agentes de transformación social, que participan en la solución colectiva de los problemas sociales relacionados con los derechos humanos y con los objetivos de desarrollo del milenio.

Dimensiones de la Responsabilidad Social Universitaria

De acuerdo con Abraham (2008), una institución universitaria de pretenda orientar su misión y sus políticas institucionales desde un enfoque de responsabilidad social universitaria debe plantearse tres interrogantes: De qué se es responsable, cómo y ante quién se es responsable. La institución es responsable de los impactos que genera, tanto dentro como fuera de ella. Estos impactos son organizacionales, sociales, cognitivos y educativos. La Universidad, es responsable ante una sociedad que pretende lograr un desarrollo humano sostenible.

La universidad se comporta responsablemente manteniendo niveles altos de calidad en el ejercicio de sus funciones, es decir, ejerciendo la docencia para la formación integral de los futuros ciudadanos profesionales; realizando investigación para la resolución de los problemas de la sociedad, articulada a programas de Extensión socialmente pertinentes; y realizando una gestión universitaria eficaz y eficiente. Estas funciones especificadas en la Ley de Universidades (1970) se deben realizar a favor de un desarrollo humano, respetuoso de los derechos humanos hasta de tercera generación.

Estas interrogantes se corresponden con las dimensiones éticas, gerenciales y políticas de la R.S.U. Es así como la Dimensión Ética, implica a la institución universitaria realizar un proceso reflexivo que le permita

comprender y reconocerse como parte del problema y de la solución de situaciones de inequidad social e insostenibilidad de la sociedad actual, con el fin de descubrir las oportunidades que le ofrece el contexto, porque la universidad es el motor dinamizador de las transformaciones, por lo tanto, su actuación no debe estar de espaldas a la realidad nacional, regional y global.

La Dimensión Gerencial se refiere a la posibilidad de la auto-transformación de la universidad a partir de una gerencia efectiva del compromiso para responder al cambio social dentro y fuera de ella. La misma comunidad académica universitaria (docentes y estudiantes) debe diseñar y ejecutar los cambios estratégicos en la manera de administrar la Universidad, integrando estas actividades a las actividades didácticas del aula en las asignaturas de las carreras que lo permitan. Se desarrolla la pedagogía de la investigación-acción y se convierte la universidad en un salón de clase y en amplio laboratorio de aprendizaje académico.

La Dimensión Política implica hacer que los diferentes actores universitarios lleven al terreno de la praxis, todas aquellas declaraciones de buena voluntad definidas en el rol social de la universidad. Esto conlleva una coherencia entre lo que se dice y lo que se hace. Adicionalmente implica ser eficaz y transparente en la rendición de cuentas internamente y hacia la sociedad de manera que se genere confianza en la institución.

Utilidad de la R.S.U. para los estudiantes universitarios

Para Vallaeys (s/f) son muchas las bondades que la responsabilidad social universitaria (RSU) puede ofrecerle a los estudiantes universitarios. Primero, porque la Universidad se compromete con una política de mejorar continuamente la calidad de la formación académica e investigativa, orientada al desarrollo humano sostenible, fundada en diagnósticos acerca

del conocimiento que realmente está aprendiendo el estudiante y del impacto de los conocimientos que produce y transmite. El estudiante desea que su formación profesional tenga sentido personal, económico, social y ético.

Una segunda bondad se refiere a que el mejoramiento continuo de la formación académica implica la realización de un mayor diálogo y acción sinérgica entre los diferentes actores de la vida universitaria, donde los estudiantes pueden llegar a tener un papel activo y relevante en la formulación de sus estudios y el funcionamiento de la universidad.

La formación universitaria socialmente responsable implica mejor relación de la capacitación profesional con la solución de problemas sociales, lo cual le garantiza, al estudiante, una mejor formación ciudadana, ya que vincula su formación con los entornos profesional y social donde después pondrá en práctica sus conocimientos, con lo cual la universidad mejora las oportunidades laborales de sus egresados. El aprendizaje basado en proyectos sociales es una gran oportunidad para comprender en el terreno práctico las problemáticas sociales. Por otra parte, un mejoramiento del ambiente laboral y académico en el campus universitario, sinérgicamente mejora la práctica de valores éticos, haciendo de la universidad un llamativo lugar para toda la comunidad universitaria.

Utilidad de la R.S.U. para las instituciones universitarias

La universidad que tenga presente la R.S.U. en el ejercicio de su docencia, investigación e innovación en torno a problemas sociales para formar ciudadanos profesionales responsables contribuirá al mejoramiento de una sociedad necesitada de un desarrollo humano sostenible. Así mismo estará en capacidad de proveer, al sector empresarial, egresados con competencias en responsabilidad social vitales para cubrir las nuevas

exigencias éticas y legales que la globalización trae consigo. El egresado universitario con inteligencia social tiene mayor valor para las empresas.

Las conductas socialmente responsables, dice Vallaey (s/f), son aquellas que atienden los efectos colaterales globales y permanentes de las acciones locales y puntuales. Esta conducta se observa cuando una Facultad realiza revisión periódica de los diseños curriculares de sus carreras con la participación de docentes, estudiantes, empleadores y actores externos interesados en la calidad profesional y actitudinal del egresado de la facultad, o cuando la administración de la universidad pregunta a la comunidad universitaria acerca de la capacitación adecuada para su personal a fin de solucionar los problemas de los servicios que ofrece.

Toda conducta socialmente responsable, observable y motivada por una acción organizacional puede ser evaluada a través de indicadores de calidad que midan el impacto de dichas acciones. Esos instrumentos de evaluación pueden ser estructurados por la misma universidad partiendo de los utilizados en la evaluación de la responsabilidad social empresarial, ajustándolos a su propia realidad. El enfoque de responsabilidad social, se inscribe en el paradigma de la complejidad, dado que el principio de la ética de la responsabilidad es el principio Moriniano de la *ecología en acción*.

Principio de la Ecología de la Acción

La ecología de la acción es un concepto básico para pensar y manejar adecuadamente la responsabilidad social, que requiere el abandono de los enfoques de las éticas tradicionales centradas en el bien y la justicia, y empezar a adoptar el paradigma complejo de la acción, que Morín invita a hacer. La responsabilidad no se debe seguir entendiendo como acciones causa-efecto en la cual el sujeto es la causa y la acción es el efecto.

El pensamiento complejo Moriniano permite imaginar un puente entre ética y gestión, definiendo la ética en términos de Sostenibilidad (ética de tercera generación) y la gestión organizacional como responsabilidad social. El principio esencial que permite pasar de una visión simplista de la acción centrada en el bien o la justicia, a una visión compleja, es el principio de la *ecología de la acción*, necesario para entender y manejar debidamente la responsabilidad social. Morín (2006) con esta definición indica que “Los efectos de la *acción dependen no sólo de las intenciones del actor, sino también de las condiciones propias del medio en el que tiene lugar*” (p. 47).

De este principio se deduce que los efectos de la acción dependen, además de las intenciones del autor, de las condiciones propias del medio, en el cual se suceden dichos efectos; por lo tanto la acción puede fallar, ser nefasta o su sentido desviarse y los efectos ser benéficos o nefastos. Por ejemplo, las acciones de la aristocracia por recuperar sus privilegios desencadenó la revolución de 1789, que llevó a la abolición no sólo de sus privilegios, sino también de su existencia como clase social. En síntesis, la ecología de la acción introduce la incertidumbre y la contradicción en la ética.

Así mismo, para Morín (ob.cit.) el segundo principio de la ecología de la acción establece su *“impredictibilidad a largo plazo”* (p. 51) es decir que los efectos de la acción a corto plazo se pueden calcular, pero que a largo plazo son impredecibles, por ello la incertidumbre se convierte en la característica esencial de los asuntos humanos. Así, *“al riesgo de desastre de la buena intención y de la buena acción se añade la incertidumbre absoluta del resultado final de la acción ética”* (p. 52).

Las consecuencias de este principio son diversas, pero básicamente se visualiza que la problemática de la voluntad del sujeto y su intencionalidad es una pequeña parte de la problemática ética, que se minimiza a medida

que se suceden los efectos del juego de las inter-retro-acciones del medio, con lo cual se supera la ética personal de primera generación. Igualmente, la responsabilidad ya no puede ser pensada con relación al autor, porque ya no se puede limitar al poder de su influencia, con lo cual se supera la ética social de segunda generación.

Otra consecuencia importante se refiere al carácter ético o no de una acción, que ahora depende mucho del conocimiento científico global de las condiciones del entorno, el cual es finito y falible, además de desconocerse las consecuencias a largo plazo de cualquier acción. Esto crea una discrepancia esencial en la ética de la sostenibilidad, porque a la vez que es imprescindible el conocimiento total de los impactos de las acciones para saber si son buenas o no, este conocimiento total es imposible de obtener por lo que nunca se podrá decidir éticamente sin incertidumbre y riesgo. Esta es la gran responsabilidad del género humano en la Tierra Patria.

En toda acción emprendida en un medio incierto es necesario concebir la relación compleja entre riesgo y precaución. Estos principios antagonistas, necesarios ambos se deben tratar de unir, a pesar de su oposición. El adagio latino lo expresa cuando dice *festina lente*, apresúrate lentamente.

Sociedad del riesgo y Responsabilidad Social

Esta responsabilidad, nace, según Vallaey (s/f), como adición a las éticas anteriores, es decir, a la responsabilidad individual moral y a la responsabilidad jurídica, debido a los cambios que están ocurriendo en la actual sociedad de la globalidad tecno-científica; porque se está pasando de una sociedad basada en la producción y redistribución de las riquezas entre clases sociales, a un modelo de sociedad basada en la prevención de riesgos para todas las clases sociales.

Esta nueva etapa de la modernización del mundo es consecuencia de la revolución industrial y el crecimiento en los últimos siglos de los Estados-nación y la internacionalización de la economía de mercado hacia una sociedad postindustrial globalizada, y tecnológica, dependiente de marcos jurídicos y políticos supranacionales, cuyo problema esencial no es la producción y distribución de riqueza, sino básicamente la sostenibilidad de ella misma, en términos de su capacidad de control interno de los riesgos y amenazas que genera constantemente debido a sus superpoderes tecnológicos, además del carácter sistémico global de sus impactos colaterales.

La noción de sociedad del riesgo de Beck, es indispensable para comprender porqué razón se necesita definir la responsabilidad social de las organizaciones en términos de gestión de impactos o bien gestión de riesgos y no en otros términos filantrópicos, aunque, aún la sociedad está en una fase de transición entre una sociedad industrial de clases y una sociedad postindustrial de riesgos en la cual se superponen los rasgos y los problemas de cada una de estas sociedades.

Estos sirven para entender que los problemas de lucha de clases, miseria y justicia de la sociedad industrial se deben resignificar en el nuevo contexto de la sociedad del riesgo. En la sociedad industrial las riquezas se poseen y con ellas se pueden fabricar conscientemente y distribuir en forma equitativa o no. El principal conflicto de la sociedad de clases es la propiedad, su socialización y repartición, donde el pobre tiene el problema, fácilmente observable, porque se ve, tiene rostro y zonas notorias.

Mientras que los riesgos se sufren por igual. No se fabrican sino que son efectos colaterales o consecuencias no deseadas de la producción y del modo de vida contemporánea en general. Como riesgos, tienden a ser invisibles, endémicos, extensos y alcanzan a todos democráticamente y

generan amenazas y miedos como en el caso de la nube radioactiva de Chernóbil, la contaminación ambiental, el cambio climático, el terrorismo internacional, el cáncer, las sustancias tóxicas en la alimentación, los transgénicos, la drogadicción, la inseguridad urbana, entre muchas otras.

Todos estos riesgos amenazantes de todos, son creados por la actual sociedad, lo cual lleva al terreno de prevenirlos, controlarlos, calcularlos, o disminuirlos, por ello, la actividad científica principal es la prevención del riesgo, así como la coordinación con los estamentos gubernamentales para la legislación y con los organismos a nivel global, para la gestión responsable de la producción y la vigilancia. El problema esencial de la sociedad del riesgo es su autocontrol, su capacidad de autoprotegerse contra los propios riesgos que genera, es decir su sostenibilidad. Por ello, los deberes éticos universales que le atañen son los de tercera generación.

La ciencia vista desde la ética, permite observar una ambivalencia, dado que es, a la vez, responsable de generar riesgos como es responsable de proteger contra ellos, a través de la investigación, evaluación y desarrollo de soluciones tecnológicas. Igualmente es importante notar que las empresas son las principales responsables de la generación y difusión de riesgos, puesto que son el punto que relaciona los descubrimientos e inventos científicos con el consumo cotidiano de la gente. Esto hace resaltar el hecho de que el científico y el empresario son los dos nuevos actores principales de la política y la ética, por consiguiente deber ser responsabilizados por su actividad delicada en la sociedad.

Esto significa, que actualmente la ciencia debe tener un control social, es decir, le corresponde una responsabilidad social y por consiguiente también a la universidad, así como una responsabilidad social a la empresa u organización. Por eso es esencial la implantación de indicadores de calidad,

normas de control, evaluaciones de los riesgos, la vigilancia ciudadana, los principios éticos de los organismos internacionales, la transparencia y las medidas de gestión de impactos y riesgos, entre otros. Es decir, todos los instrumentos y estrategias de responsabilidad social que les compete a todos los actores sociales, sean Estado, Universidades, ONG's, entre otros.

En esta sociedad del riesgo, dice Vallaey (s/f) adquieren una nueva magnitud los problemas de injusticia social en términos de riesgos sociales, como los riesgos de exclusión, de inseguridad, de terrorismo, es decir, que se trata de resolverlos no sólo porque es un deber (la injusticia es inmoral), sino también porque es interés de todos, porque la injusticia es peligrosa. Igualmente se redefinen la acción ciudadana y la labor de las ONG's en el marco mundial de la vigilancia, control, auditorías, entre otras actividades.

En la sociedad del riesgo se presenta menos luchas de intereses de clases sociales, porque el riesgo es democrático, de allí que se presenten más luchas de intereses generales de la población, esto implica una gran dependencia de la acción de las personas a la investigación científica y el acceso a la información pertinente. Las luchas sociales se dan, cada vez más, en el ámbito del conocimiento y su difusión, movilizándolo entre el corto y el largo plazo, entre la visión parcial estrecha y visión global. Por ellos, las ONG's redefinen sus estrategias de acción en torno de la producción y difusión de información trascendental y el activismo mediante boletines electrónico o el ciberactivismo (Greenpeace).

Los desafíos de la globalización y de la complejidad

Entre los graves desafíos que enfrenta la actual sociedad está la separación entre los saberes disociados, parcelados y compartimentalizados en disciplinas, por una parte y por otra, la realidad con sus problemas cada

vez mas multidisciplinarios, multidimensionales y globales. En esta situación, dice Morín (1999b), se hace imposible prestar atención a la complejidad, las interrelaciones y retroacciones entre las partes y el todo. Por eso, la hiperespecialización impide ver lo global y lo esencial, al encerrarse en si misma y no permitir la integración a problemas globales o a una concepción de conjunto del objeto, del que sólo se considera una parte o aspecto.

La parcelación de los saberes hace imposible aprehender *“lo que está tejido junto”* que para Morín (1999b) significa complejidad, que existe *“cuando no se pueden separar los componentes diferentes que constituyen un todo (como lo económico, lo político, lo sociológico, lo psicológico, lo afectivo, lo mitológico) y cuando existe tejido interdependiente, interactivo, inter-retroactivo entre las partes y el todo, el todo y las partes”* (p. 14). Como consecuencia de los desarrollos del presente siglo y de la actual era planetaria, el ser humano se enfrenta cada vez más y con mayor frecuencia a los desafíos de la complejidad.

El desafío de la globalización implica a su vez el desafío de la complejidad, contrario al enfoque reduccionista que observa una serie de factores del problema para solucionar la totalidad del mismo. La inteligencia preparada a separar, fraccionar los problemas, convierte lo multidimensional en unidimensional atrofiando la posibilidad de comprender y reflexionar sobre el problema y su contexto, eliminando la posibilidad de un juicio correcto; por lo cual la inteligencia se vuelve ciega, inconsciente e irresponsable. El sistema educativo enseña a obedecer este tipo de inteligencia y desde la escuela hasta la universidad se aprende a aislar los objetos de estudio, a desunir los problemas, más que a vincularlos e integrarlos en un contexto.

En estas condiciones la mente pierde sus habilidades naturales para contextualizar los saberes y para integrarlos en los conjuntos de pertenecía.

No tiene la capacidad de situar toda la información en su contexto por lo cual no obtiene un conocimiento pertinente, por ello, el conocimiento no progresa por esa falta de capacidad para contextualizar y totalizar dice Morín (1999b). Por ello, ciencias como las económicas, totalmente disciplinar y cuantificable, no da cabida a las necesidades y pulsiones humanas. Es una ciencia muy avanzada matemáticamente pero atrasada desde el punto de vista humano.

A su vez, la globalización y lo complejo tiene un tercer desafío relacionado con la expansión excedida del saber, producto de la sociedad de la información, que hace imposible conocer toda la información que se produce en un determinado campo de conocimiento. Estos desafíos conducen al problema de la organización del saber, y con ello a la producción de otros desafíos como el cultural, el sociológico, el cívico.

El *desafío cultural* se presenta por la gran desunión entre la cultura de las humanidades y la cultura científica. Mientras la cultura humanista es una cultura genérica que *“alimenta la inteligencia general, enfrenta los grandes interrogantes humanos, estimula la reflexión sobre el saber y favorece la integración personal de los conocimientos.”* (p. 17), la cultura científica separa los campos de conocimiento, produce descubrimientos y crea teorías importantes, sin reflexionar sobre el destino humano, ni sobre el devenir de la ciencia. Uno y otro mundo, técnico-científico y humanístico se ven entre ellos como ornamento estético o como conglomerado de saberes amenazadores.

El *desafío sociológico* se refiere a lograr que el pensamiento se convierta, para el individuo y la sociedad, en el capital más valioso, que rija al conocimiento, el cual tiene como materia prima a la información, la cual debe manejarse e integrarse adecuadamente. Por su parte, el *desafío cívico* se plantea la necesidad de superar el debilitamiento del sentido de la solidaridad planetaria y de la responsabilidad ciudadana que causa un progresivo

debilitamiento democrático, debido a que el saber se ha vuelto esotérico y anónimo, manejado por los técnicos y el ciudadano ha perdido el derecho al conocimiento. Se plantea la necesidad de una democracia cognitiva.

Adicional a estos desafíos, Morín (1999b) añade el desafío de los desafíos que consiste en hacerle frente a la interdependencia de los desafíos anteriores. La reforma del pensamiento permitirá el empleo de la inteligencia frente a estos desafíos y permitirá la unión de las dos culturas disociadas. Se refiere a una reforma paradigmática que genere una nueva forma de organizar el conocimiento. *“La reforma de la enseñanza debe conducir a la reforma del pensamiento y la reforma del pensamiento debe conducir a la reforma de la enseñanza”* (p. 21) como bien lo expresa Morín.

La reforma del pensamiento al integrar dos culturas en una sola con dos polos permitiría la emergencia de nuevas humanidades, que serían portadoras de solidaridad entre los humanos, que supone una relación estrecha con la naturaleza y el cosmos. Este modo de pensar capaz de vincular y solidarizar conocimientos distintos es capaz de extenderse en una ética del vínculo y de la solidaridad entre los humanos, igual sería capaz de favorecer el sentido de la responsabilidad y el de la ciudadanía, por lo tanto sería una reforma del pensamiento con efectos existenciales, éticos y cívicos.

Como ya se dijo, el pensamiento complejo se orienta bajo una variedad de principios complementarios e interdependientes. Estos son: *Principio sistémico u organizativo* que relaciona el conocimiento de las partes con el conocimiento del todo. El *Principio hologramático* que relaciona el todo con las partes donde la parte contiene al todo. *El principio del bucle retroactivo* en el cual un efecto puede ser a la vez la causa de quien lo produjo, rompiendo con el concepto de causalidad lineal y El *principio del*

bucle recursivo que supera la noción de regulación al incluir la noción de auto-producción y auto-organización.

También son elementos de la complejidad, el principio de autonomía/dependencia (auto-eco-organización) en el cual se manifiesta la autonomía del ser humano y su dependencia de la cultura. El principio dialógico que une dos nociones antagónicas pero indisociables en una misma realidad. Y el principio de reintroducción del que conoce en todo conocimiento que inserta la incertidumbre en la construcción del conocimiento, al dejar claro que todo conocimiento es una reconstrucción/traducción que hace una mente en una cultura y un tiempo determinados, dependiendo de la forma como organiza sus ideas, de su cultura, entre otros.

Estos principios pueden ser perfectamente aplicables en el logro de una responsabilidad social de la universidad teniendo presente la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad de las funciones básicas de la universidad. La utilización de estos principios del paradigma de la complejidad debe permitirle al estudiante universitario aprehender los conocimientos pertinentes y suficientes para tener la cabeza bien puesta.

Montaigne, citado por Morín (1999b) señala, al expresar la finalidad de la enseñanza, que *“vale más una cabeza bien puesta, que una repleta”* (p. 23); esto significa que es más importante poseer una aptitud general para plantear y resolver problemas, así como principios organizadores que permitan la vinculación de los saberes para darles sentido, que poseer una gran acumulación de saberes sin principios de selección y organización que otorguen sentido.

El desarrollar una aptitud general del pensamiento, explica Morín (1999b) permite un mejor desarrollo de las competencias especializadas.

Una persona que desarrolle, mediante la educación, una inteligencia general tendrá mayor capacidad para analizar problemas específicos. Para lograr esta competencia necesita el libre ejercicio de la curiosidad, que con frecuencia la instrucción apaga y que debe ser estimulada para revivirla y orientarla hacia la interrogación acerca de los problemas fundamentales de la condición humana de estos tiempos. Situación que solo el interés del educador puede estimular.

La organización de los conocimientos implica operaciones de unión (conjunción, inclusión) y de separación (diferenciación, oposición) en un proceso circular donde se pasa de la unión a la separación y de allí a la unión nuevamente, así como del análisis a la síntesis y viceversa. La actual civilización ha privilegiado la separación y el análisis sobre la unión y la síntesis, deteriorando la organización que vincula los conocimientos. Por ello se requiere, para que el conocimiento progrese, unir los objetos con sus contextos naturales y con el conjunto del que forman parte. Por lo tanto se convierte en un imperativo de la educación el desarrollo de la aptitud para la contextualización y totalización de los saberes.

El desarrollo de la aptitud hacia la contextualización hace que surja un pensamiento ecologizante, al decir de Morín (1999b), en el sentido de que toda información y conocimiento se ubica en una relación con el medio (cultural, social, económico, político, natural) e invita a observar como éste modifica al contexto y deducir las relaciones e inter-retro-acciones entre todo fenómeno y su contexto, y las relaciones entre el todo y las partes; así como las relaciones con el contexto planetario; en el cual para pensar localmente hay que pensar globalmente, de la misma manera que para pensar globalmente hay que pensar localmente.

La finalidad de la cabeza bien puesta es un proceso continuo, a lo largo de todos los niveles de enseñanza y en los cuales se debería encontrar la cultura científica y la cultura de las humanidades, para que termine la desunión entre estas dos culturas y se convierta la educación en una herramienta excelente para enfrentar los desafíos de la globalidad y la complejidad en la vida cotidiana, social, política, nacional y mundial como lo afirma Morín (1999b).

Conclusiones del Capítulo

A través de este análisis de la responsabilidad social y en especial de la responsabilidad social universitaria, se puede observar que las actividades y tareas propias de las instituciones universitarias tienen claras repercusiones en el desarrollo de la sociedad y en el mejoramiento de la calidad de vida, donde la información pertinente y su análisis crítico conducen los pensamientos y las acciones para el cumplimiento de la responsabilidad social de la universidad, el desarrollo del saber como una exigencia social para alcanzar el desarrollo y bienestar de la sociedad.

El nuevo enfoque de Responsabilidad Social Universitaria implica un salto cualitativo en la forma de relacionarse las instituciones de educación universitaria y las comunidades, de acciones coyunturales, aisladas hacia planes de largo alcance. Este enfoque integra las funciones de docencia, investigación, extensión y gestión universitaria. Su concepto no tiene un consenso general, ya que en su enfoque se articulan la ética, auto-organización, eco-organización y democracia. Sin embargo existen dos corrientes orientadoras para su abordaje, una con énfasis en la aplicación práctica de los procesos universitarios y la otra en la gestión de los impactos productos de las actividades universitarias.

La Responsabilidad Social Universitaria implica un desplazamiento del centro de atención de la universidad, partiendo desde el exterior de ella, con proyectos sociales comunitarios, hacia la ejecución de una gestión integral de la organización académica. No es un cambio cosmético de nombre para seguir haciendo lo mismo. La universidad puede contribuir al desarrollo social estrechando su vinculación con la sociedad; diseñando programas de formación integral científico-humanístico; fomentando la investigación de calidad y sobretodo con pertinencia e impacto social; construyendo conocimiento científico y socio-humanístico, teniendo como base las necesidades y requerimientos sociales; creando conciencia crítica del proceso de desarrollo a través del pensamiento complejo, las ideas de desarrollo sustentable y capital social.

La universidad como fuente productora y difusora de conocimientos para la resolución de los problemas de la humanidad, debe incorporar la dimensión ética de tercera generación (ética global) en el cumplimiento de todas las funciones de la universidad; de manera que la responsabilidad social de la universidad pueda llegar a asumir desafíos mucho mayores que los de asistencialismo y voluntariado propio de la función de extensión universitaria.

La ética global implica la construcción de otro tipo de vínculo con el mundo, diferente al de la simple relación objetivadora e instrumental. Es la construcción desde la universidad del guardián de la tierra como la define Vallaeys. Es pasar de la defensa de los derechos humanos hacia la sostenibilidad del planeta en su conjunto, pasar de observar al mundo como objeto hacia la subjetividad y el saber de la naturaleza. El entorno del sujeto se deja de pensar como simple medio ambiente, para llegar a reconocerlo como un co-sujeto al que hay que cuidar. Todo este cambio de paradigma promueve el desarrollo humano sostenible

La ética de tercera generación, es una ética del cuidado, que define al ser humano como cuidador amable y cariñoso del planeta en su conjunto, por lo cual se incluye a los tres reinos de la naturaleza, cuya meta es hacer sostenible, justo y buena la residencia del ser humano. Esta ética se preocupa por los impactos colaterales de sus acciones como por las propias acciones desde la noción moriniana de la ecología de la acción para que el planeta sea sostenible y sustentable para las futuras generaciones. Esta ética desliga la responsabilidad de la autoría de un hecho, lo cual hace responsable a todos los seres humanos de la reparación de los impactos o de la disminución de los riesgos.

El rol de la universidad en la sociedad del conocimiento y del riesgo, paulatinamente se ha ido modificando por la emergencia de un nuevo modo de producción de conocimiento mediante la investigación, motivado a la búsqueda de soluciones prácticas por demanda de mercado. En su función como servicio público, de preparar con anticipación, de los individuos para una sociedad que cambia velozmente, debe mantenerse activa, receptiva, innovadora, con fuerte ética de responsabilidad social y con una conciencia nacional que busque el beneficio social.

Debe cambiarse los programas de formación que se focalicen en el desarrollo del conocimiento y en las habilidades del saber hacer. Cada vez es más necesario consolidar proyectos de desarrollo universitario basados en los cuatro pilares del aprendizaje: aprender a Ser, aprender a Convivir, aprender a saber y aprender a hacer, para que la educación universitaria tenga un papel más protagónico, motivado por la sabiduría y orientado hacia el amor a la humanidad.

Cada vez se hace más pertinente la formación integral de los futuros profesionales para que aborden con responsabilidad ética y compromiso

social los múltiples desafíos que implica un desarrollo sostenible de la sociedad, lo cual impone nuevos retos a la función social de la universidad, para que, integrada con las demás funciones universitarias, de respuestas pertinentes y eficaces a los retos producidos por el fracaso de los modelos desarrollistas de la modernidad.

Igualmente, la construcción de una ciudadanía planetaria debe partir de una educación de calidad que transforme el pensamiento de los seres humanos y los sensibilice en la misión de vencer las desigualdades y la destrucción ecológica del planeta. Se han propuesto diversas modificaciones como por ejemplo la implantación de la transversalidad en el currículo educativo para favorecer la formación de ciudadanía. Igualmente, se plantea la iniciativa de fomentar la enseñanza de la ética, capital social y desarrollo en las universidades, partiendo del enfoque de la responsabilidad social universitaria y del desarrollo humano sostenible.

CAPITULO V
SOCIEDAD, DEMOCRACIA Y CIUDADANÍA EN EL MARCO DE LA
EDUCACIÓN UNIVERSITARIA VENEZOLANA

"La democracia es una forma superior de gobierno, porque se basa en el respeto del hombre como ser racional."

John F. Kennedy

Introducción

El comienzo de este nuevo milenio, recibe a la humanidad con más preguntas que respuestas sobre el sentido de la vida en sociedad y las formas adecuadas de organizarse. Por generaciones, el instinto de conservación de la especie, ha permitido a la humanidad la búsqueda de formas para lograr la sobrevivencia física y mental, individual y colectiva, para lo cual permanentemente está creando reglas e instrumentos de interacción social pertinentes a cada sociedad.

El desarrollo del pensamiento abrió el camino a la modernidad y con ello a las investigaciones sistemáticas sobre la naturaleza y causalidades de los fenómenos físicos, se potenció el papel de la razón y la colocó por encima del pensamiento mágico-religioso de la Edad Media, ampliamente cuestionado por el Renacimiento y la Ilustración. Como consecuencia el hombre asciende por sus capacidades para entender, interpretar y dominar su entorno y de construir para sí mismo las reglas e instrumentos para su vida en sociedad.

Durante muchos años la democracia ha estado asociada a la liberación de la dependencia, la tradición, el derecho divino y la ignorancia,

gracias a la unión entre la razón, el crecimiento económico y la soberanía popular. La sociedad se libera económica, política y culturalmente de los absolutismos, las religiones y las ideologías de Estado, para someterse únicamente a la verdad y a las exigencias del conocimiento.

Luego de los derrumbamientos de los regímenes autoritarios y la caída de la Unión Soviética, la democracia se impone como la mejor forma de organización política, cuya forma económica es la economía de mercado y cuya expresión cultural es la secularización, el pluralismo político, la libre elección de sus gobernantes, entre otras características. Sin embargo en la actualidad muchos regímenes apodados democráticos se están debilitando al igual que los democráticos, por la mengua en la participación política por una crisis de representatividad, por un debilitamiento de la conciencia ciudadana.

La democracia debilitada puede ser destruida, desde arriba, por un poder autoritario, o desde abajo, por el caos o la violencia, o desde sí misma por el poder de los partidos o las oligarquías que imponen sus decisiones y convierten al ciudadano en un simple elector. Por ello, a una sociedad alerta le corresponde un gobierno menos propenso al uso arbitrario de los recursos públicos y del poder. Para lograrlo, desde la universidad se debe fortalecer la cultura cívica y la conciencia de todos para ser ciudadanos demócratas responsables del orden social.

En este capítulo se pretende profundizar en la democracia, sus dimensiones y formas existentes, así como en las características de sus ciudadanos, buscar una resignificación de la ciudadanía y la democracia en la sociedad del siglo XXI, hacia la solidaridad, la paz, sostenibilidad por cambio en el imaginario social de responsabilidad social de la universidad y resignificar el papel protagónico de la educación en el mejoramiento de la convivencia en una sociedad democrática, en plena sociedad del riesgo.

La Sociedad Humana

Como especie, el humano es gregario, pasa su vida en compañía de sus congéneres, en organizaciones sociales, fundando pueblos, o naciones, dentro de los cuales interactúa de diferentes formas, realizando cambios en su comportamiento y en las organizaciones sociales a las que pertenece, por lo cual las pautas de las sociedades humanas cambian de un lugar a otro haciendo del mundo social, un medio complejo y dinámico.

En la sociología clásica, se asume a la sociedad, como un sistema estático con trayectoria estabilizada y determinada, como lo explica Jiménez, (2002), mientras que para el pensamiento moriniano, es un sistema abierto donde el fenómeno social es multidimensional en el que individuo-sociedad-cultura interactúan coproduciéndose. El concepto de sociedad es, por lo tanto, recursivo y activo, es un sistema dinámico y creador (morfo-genético) producto de la dialógica orden/desorden; es decir, es un sistema cambiante que rompe la continuidad y se convierte en indeterminado frente a su futuro.

Al asumir las sociedades humanas como morfo-genéticas, dice Jiménez (ob. cit.) es preciso partir del hecho de que toda organización es producto de interacciones que crean sistemas. Estos sistemas retroactúan sobre las partes que los conforman, los cuales a su vez retroactúan sobre la totalidad del sistema, donde todo orden oculta dentro de sí el desorden. Es un antagonismo latente que en cualquier momento puede aparecer, modificar su estado homeostático o autorregulado, y hacer surgir estados de crisis, colocando a la sociedad en estado de creación de nuevos sentidos.

Para Morín, esta acción sólo es posible hacerla desde un enfoque transdisciplinar que permita comprender y explicar lo social. Evidencia la relación recursiva entre lo social como sistema morfo-genético y la crisis como

hecho fundamental de éste, en una relación de recíproca producción y coproducción permanente. La crisis, es el momento de innovación y de emergencia de nuevas cualidades, sentidos, imaginarios y significados. Para hacerlo es preciso tener una teoría y un método que permita observar la complejidad de la realidad y la realidad de la complejidad. La aparición de la crisis permite comprender que la sociedad y los individuos que la forman no están estructuralmente determinados.

Jiménez (2002) al interpretar la sociedad, como fenómeno, la define relacional, móvil, fluida, e inacabada, constituyendo un sistema procesual abierto e inacabado en el que se crean sentidos. La sociedad es producto fenoménico de complejas interacciones entre los individuos autónomos quienes en su interacción construyen una organización social que depende siempre del tipo de interacciones que se presenten entre los individuos. Para captar las relaciones existentes entre individuo y sociedad se requiere de una lógica que asuma la recursividad como paradigma. Estos dos elementos forman inseparablemente la *unitas multiplex* cuya conformación depende de la recursividad existente entre ambos niveles.

La Democracia y otras formas de Gobierno

Aristóteles (2002) en su obra La Política enseñó la teoría clásica de las formas de gobierno, estableciendo categorías fundamentales, en las que se continúa sustentando para entender la realidad política de los países. En esta famosa teoría de las seis formas de gobierno, Aristóteles tomó en cuenta dos factores primordiales, por una parte, quién gobierna y, por la otra, cómo gobierna. Con base en el criterio de quién gobierna, hizo tres distinciones: si el gobierno reside en una persona lo denominó *Monarquía*, si reside en pocas personas, *Aristocracia* y si el gobierno reside en muchas personas, lo denominó *Democracia*.

Tenido en cuenta el criterio de cómo gobierna, Aristóteles habló de constituciones puras (buenas) o impuras (malas), y como resultado a las tres anteriores formas de gobiernos puros, le contrastó otras tres formas impuras de manera que aplicado a estas formas malas el criterio de quién gobierna, las clasificó en *Tiranía* (gobierno de uno), *Oligarquía* (gobierno de pocos) y *Oclocracia* (desgobierno de muchos).

La Oclocracia, según la visión aristotélica clásica, es una forma concreta de degeneración de una forma pura de gobierno, de la democracia. Etimológico, Democracia es el gobierno del pueblo que con la voluntad general legitima al poder estatal, y la Oclocracia es el gobierno de la plebe o muchedumbre, es decir, de un pueblo que a la hora de abordar asuntos públicos o políticos presenta una voluntad viciada, confusa, poco juiciosa o irracional. Este término en ocasiones se confunde con tiranía de la mayoría.

La democracia vale, lo que justamente vale el saber del pueblo que la sustenta, es decir, su valor depende del conocimiento y la participación en las decisiones públicas, mientras que la oclocracia se fundamenta en la ignorancia y la manipulación; por eso, es el verdadero campo del demagogo, que dirige discursos especialmente a la población ignorante del país.

Polibio, historiador griego, en su *Historiae*, hacia el año 200 a.C. llamó oclocracia al resultado de la acción demagógica y la definió como "*la tiranía de las mayorías incultas y uso indebido de la fuerza para obligar a los gobernantes a adoptar políticas, decisiones o regulaciones desafortunadas*". "*Cuando ésta (la democracia), a su vez, se mancha de ilegalidad y violencias, con el pasar del tiempo, se constituye la oclocracia*", (*Historiae*, VI, 4). Según su teoría, la oclocracia es el peor de todos los sistemas políticos, el último estado de la degeneración del poder.

Según el Contrato Social de Rousseau, olocracia es la degeneración de la democracia, originada en la desnaturalización de la voluntad general, que deja de ser general, tan pronto como comienza a presentar vicios en sí misma, encarnando los intereses de algunos y no de la población en general, pudiendo tratarse de una "voluntad de la mayoría", pero no de una voluntad general. Para James Mackintosh (1765-1832) en su *Vindiciae Gallicae*, la olocracia es la autoridad de un populacho corrompido y tumultuoso, como el despotismo del tropel, nunca el gobierno de un pueblo.

Es común que dicha situación pueda estar promovida por la influencia de intereses, como lo afirma González (2000). Célebres pensadores como Aristóteles, Sartori, Shakespeare, Lope de Vega y Ortega y Gasset, en su momento han advertido de un permanente peligro para la democracia, motivado por el interés de los oclócratas que ostentan el poder, de hacerla degenerar en olocracia con el objetivo de mantener dicho poder de forma corrupta buscando una ilusoria legitimidad en el sector más ignorante de la sociedad, hacia donde dirigen su esfuerzo manipulador propagandístico.

En el desarrollo de esta política, sólo se tiene en cuenta de forma superficial y burda los verdaderos intereses del país, dirigiendo el objetivo de la conquista al mantenimiento de un poder personal o grupal, mediante la acción demagógica, apelando a emociones irracionales mediante estrategias como promoción de discriminaciones, fanatismo y sentimientos nacionalistas exaltados; el fomento de los miedos e inquietudes irracionales y la creación de deseos inalcanzables para ganar el apoyo popular, frecuentemente, mediante el uso de la oratoria, la retórica y el control de la población.

Así se mantiene el dominio sobre las masas que hacen valer sus propias instancias inmediatas e incontroladas creando la ilusión de que se impone un legítimo poder constituido sobre la voluntad popular. Sin embargo,

tal y como asegura Rousseau, en El Contrato Social, falta la piedra angular, es decir, la voluntad general de unos ciudadanos conscientes de su situación y de sus necesidades, una voluntad formada y preparada para la toma de decisiones y para ejercer su poder de legitimización de forma plena.

Es interés de esta tesis doctoral, comprender e interpretar la democracia y el rol de los actores sociales que en ella intervienen, a fin de aplicar o construir desde la universidad, el ciudadano competente para la convivencia universitaria y responsable de sus actos, como integrante de una comunidad estudiantil y como futuro profesional del país.

Para Touraine (2006) la democracia existe cuando la sociedad se libera del poder de la ignorancia, la dependencia, la tradición y el derecho divino, por acción conjunta de la razón, el crecimiento económico y la soberanía popular, para que la sociedad solo esté sometida a la verdad y a la exigencia del conocimiento. En el siglo XX europeo, lugar donde nació la democracia moderna, su mayor desgracia fue el totalitarismo no la miseria, por eso se conceptualizaba la democracia como *“un conjunto de garantías contra el ascenso o el mantenimiento en el poder de dirigentes contrarios a la voluntad de la mayoría”* (p. 8). Como se observa, la prioridad en este contexto, está en la limitación del poder, contra el totalitarismo.

Hoy se complementa esta ley de las mayorías con el respeto de las minorías, la inserción de la mujer a las decisiones políticas, aunque se intenta proteger del peligro que implica la separación entre la instrumentalidad del mercado y el mundo técnico por un lado, y por el otro, el universo cerrado de las identidades culturales.

La respuesta se encuentra en la reconstrucción del actor social concreto, dice Touraine (2006), sea individuo o grupo; en el cual deben

combinarse la razón instrumental con la memoria o la imaginación creadora, sin las cuales no existen actores. Para este autor, el sujeto es el esfuerzo de integración de estos dos aspectos de la acción social, necesarios para la producción de actores sociales. Este esfuerzo no se maneja en un vacío social sino en una lucha contra la lógica de los aparatos dominantes.

Se trata, como lo expresa Touraine (2006), de *“aprender a vivir juntos con nuestras diferencias, a construir un mundo que sea cada vez más abierto pero que posea también la mayor diversidad posible”* (p. 9), sin sacrificar ni la unidad ni la diversidad. Esto permite al autor definir la democracia como *“el conjunto de las garantías institucionales que permiten combinar la unidad de la razón instrumental con la diversidad de las memorias, el intercambio con la libertad”* (p. 9).

Para Touraine (ob.cit) es necesario tener una sólida definición de democracia, que supere a la democracia de participación, a la democracia de deliberación, se requiere una *democracia de liberación*. Comprende una democracia pluralista, laica en su sentido amplio, con libertad de opinión, de reunión y organización, con concepción de vida, de propiedad y de educación. La democracia es fuerte cuando esta contenida en un deseo de liberación, que constantemente renueve su alcance o límites. Así conformado el espíritu democrático puede responder a las dos exigencias en aparente contradicción: limitar el poder y responder a las necesidades de la mayoría.

Este autor, no encuentra una mejor forma de definir la democracia en cada época o periodo, que no sea mediante los ataques que sufre, en esa misma época, así como por el respeto de las libertades y la diversidad de creencias, de orígenes, de opiniones y de proyectos individuales o colectivos. La democracia se basa, además de las leyes, en una cultura política.

El culturalismo es el ángulo desde el cual es atacada la democracia que pretende impulsar el respeto por las minorías, hasta convertirla en mayoría, favoreciendo la formación de poderes comunitarios que, obsesionados de su identidad y homogeneidad, imponen una autoridad antidemocrática. Para este peligro, sugiere Touraine (2006), la única defensa es la acción racional, el juicio crítico y la aceptación de reglas universalistas que protejan la libertad de los individuos.

Porque la modernidad descansa sobre el manejo de las relaciones de la razón y el sujeto, de la racionalidad y la subjetivación, porque el sujeto intenta asociar la racionalidad instrumental con la identidad individual y colectiva, la democracia, al decir de Touraine (ob.cit.) se define “*mediante la voluntad de combinar el pensamiento racional, la libertad personal y la identidad cultural*” (p. 26). Por ello, argumenta que una sociedad democrática debe combinar la libertad de los individuos, con el respeto a las diferencias y con la organización racional de la vida colectiva a través de las distintas leyes de la administración pública y privada.

La Cultura Democrática, Touraine (2006) la define como “*un esfuerzo de combinación de la unidad y la diversidad, de la libertad y la integración*” (p. 27), por ello se la definió como la unión de reglas institucionales comunes y la diversidad de intereses y culturas. No se asemeja con el *multiculturalismo* ni con el *universalismo integrado* porque rechaza por igual, la identidad que se encierra en una comunidad y reduce la vida social a espacios de tolerancia, porque da oportunidad a la aparición de la segregación, xenofobias, sectarismos y al universalismo jacobino por rechazar la diversidad de las creencias, las pertenencias y las memorias privadas.

Por su parte, para Morín (1993) es indispensable lograr un auténtico desarrollo de la democracia, donde la autonomía de la sociedad y la del

individuo se encuentren recursivamente. Aquella autonomía en la que el individuo participa en la lógica compleja de concurrencias, antagonismos y complementariedades propios de la relación individuo-sociedad-política, que siempre está reorganizándose y creando nuevos sentidos, que no terminan de fijarse por hallarse en constante contacto ecológico con otros sentidos, por eso, los procesos de construcción de la nación, de la democracia y la ciudadanía se hacen desde la sociedad no desde el estado.

Este autor cree necesario repensar la democracia desde sus valores republicanos clásicos: libertad, igualdad y fraternidad; conceptos antagonistas y complementarios, si se tiene en cuenta que la libertad, como valor de la democracia parece incompatible con la igualdad y la solidaridad; es decir, por ejemplo, existe en la postura democrática un dilema de fondo entre el derecho de uno y el derecho de todos o entre los derechos de la minoría y los de la mayoría. Asimismo debe regular la libertad y reducir la desigualdad, sin atentar contra la libertad. La democracia funciona en medio de las paradojas de estos valores, todos importantes y apreciados cada uno con más importancia que el otro, en épocas y ámbitos diversos.

En consecuencia, es preciso tomar conciencia política de la necesidad de trabajar por una democracia más cognitiva, que favorezca la difusión de los saberes más allá de toda edad y ambiente, procediendo a la reforma del pensamiento. La racionalidad crítica y práctica de la democracia requiere de un pensamiento complejo, multidimensional, con sentido de lo global y de lo particular, con sentido de la reciprocidad sistémica entre el todo y la parte. Sin duda, se trata de civilizar la civilización, producir saber y no sólo información, en definitiva como dice Morín (1993) se trata de reflexionar.

La democracia es un sistema político respetuoso de las libertades fundamentales, que puede atribuirse tareas positivas de organización de la

vida social en los países de desarrollo endógeno y tareas negativas cuando convoca a liberarse de la dependencia, a la destrucción de poder oligárquico en los países de desarrollo exógeno. La democracia es el control ejercido por los actores sociales sobre el poder político, es el control ejercido a través de relaciones sociales de los actores que a su vez tienen valores, orientaciones culturales y relaciones de cooperación o conflicto con otros actores sociales.

Lo anterior es posible sintetizarlo, diciendo que en los países dominantes se desarrolla la democracia liberal mientras que en los países dominados se forman movimientos hacia la democracia. En los dos casos, es visible que el eje central de la democracia es la idea de soberanía popular. La humanidad vive en dos mundos que se denominan Norte y Sur, sin embargo, al decir de Touraine (2006) se vive en una sociedad mundial dualizada, donde el Norte invade al Sur como el Sur invade al Norte.

La educación es el mejor medio para alcanzar una democracia más cognitiva, para enseñar los hábitos adecuados y para desarrollar en cada persona, las virtudes, hábitos y valores pertinentes para la sobrevivencia en la ciudad. Las virtudes les permiten a los ciudadanos ejercer unas funciones, además de ser obedientes de las leyes.

Dimensiones y Tipos de Democracia

La democracia moderna tiene, para Touraine (2006) tres dimensiones, interdependientes y complementarias: Respeto a los derechos esenciales, representatividad de los dirigentes y Ciudadanía. La primera es indispensable para garantizar la limitación de poder para quienes lo ejercen; la segunda dimensión se requiere para que los agentes políticos, representantes de los actores sociales, constituyan una pluralidad de los actores políticos entre quienes existe pluralidad de relaciones. Por último la ciudadanía necesaria

para entender que los actores sociales están interesados en el gobierno, que sienten una pertenencia a la sociedad, es decir que tienen conciencia de pertenencia.

Teniendo presente las dimensiones de la democracia y la importancia que se le da a cada una de ellas, Touraine (2006) presenta tres tipos de democracia. La primera, le da mayor importancia a la limitación del poder del Estado mediante leyes y el reconocimiento de los derechos fundamentales, existe una representatividad limitada del gobernante, protege los derechos sociales y económicos de los ataques del poder absoluto. El Estado nació sometido a la ley, al estado de derecho. Es la concepción de Democracia Liberal, cuyo mejor modelo es Inglaterra.

El segundo tipo le da mayor importancia a la ciudadanía, la Constitución, a los ideales morales o religiosos que aseguran la integración de la sociedad y dan bases sólidas a las leyes. La democracia progresa más por la voluntad de la igualdad. Es la Democracia Constitucionalista de los EEUU. El tercer tipo insiste en la representatividad social de los gobernantes y opone la democracia a la oligarquía. Se asocia a las luchas sociales y libertades públicas. Un ejemplo de esta Democracia Conflictiva, es la Francia del siglo XX. En concreto, dice Touraine (2006), en la actualidad, no es posible definir de otra manera la democracia que no sea mediante la combinación de estos tres elementos antes definidos.

Desde el punto de Touraine (2006) la democracia no debe limitarse a las garantías institucionales sino que debe verse como una constante lucha, una tensión social entre los individuos, en defensa de sus libertades y la lógica de los sistemas políticos, que tienden a la dominación, para organizar y normalizar la vida colectiva. En este centro de tensión tiene importancia el pluralismo y el reconocimiento a la diversidad, como rasgos esenciales de la

democracia. En la democracia moderna el poder es pluralista, en la medida que se ejerce desde diferentes centros sin depender sólo de una persona.

Otra concepción define la democracia como aquella forma política emanada de un libre proceso comunicativo orientado a lograr acuerdos consensuales en la toma de decisiones colectivas, complementaria, de participación activa en la toma de decisiones, de la representatividad y basada en el principio fundamental de la deliberación, es la denominada democracia deliberativa, término acuñado por Joseph M. Bessette y luego diversos filósofos y politólogos han contribuido a desarrollar la concepción deliberativa de la democracia, entre otros: Jürgen Habermas, John Rawls, la cual tiene como requisito la inclusión, el diálogo y la deliberación.

El término democracia deliberativa define un modelo normativo que busca completar la noción de democracia representativa integrando un procedimiento colectivo de toma de decisiones políticas que incluya la participación activa de todos los afectados por tales decisiones, basado en el principio de la deliberación, que implica la argumentación y discusión pública de las diversas propuestas. Con este modelo de democracia se procede a la deliberación que llevada al ámbito político implica una exigente concreción del ideal participativo que encarna la noción de democracia.

Este término se utiliza para referirse a un sistema político que pretende equilibrar la democracia representativa con un proceso de toma de decisiones manejado por los principios de imparcialidad y racionalidad. Contrasta claramente con algunos conceptos propios de la democracia como con la teoría de la elección racional originario de la economía, que destaca el acto de votar como creación central de la democracia. Para los teóricos de la democracia deliberativa, las decisiones sólo pueden ser legítimas si se producen como resultado de la deliberación pública de la ciudadanía.

Habermas, uno de los inspiradores de este modelo político, imagina la democracia deliberativa como extensión de la acción comunicativa en el plano de las instituciones. Esta forma de democracia es dependiente de procedimientos y presupuestos comunicativos que fundan el discurso público. La opinión pública se complementa con las dos esferas de la política weberiana: la política carismática y la política tecnocrática. Así políticos, técnicos y opinión pública deliberan entre sí, en un ambiente democrático.

No se trata de un procedimiento de decisión basado necesariamente en el consenso, pero sí de un prerrequisito de la votación mayoritaria, bajo la premisa de que votar sin discutir no es democrático. El proceso deliberativo debe regirse por los principios de mejor argumento y exclusión de coacción.

Este proceso de la deliberación pública tiene la ventaja de obligar a respetar los intereses ajenos. La mayoría no puede simplemente ignorar las visiones de las minorías, argumentando que son intereses minoritarios. Esta actitud irrespetuosa de la dignidad de los demás resulta poco defendible en democracia. La deliberación, en difusión abierta, obliga a presentar razones claras que sustentan la decisión adoptada, con lo cual ciertas motivaciones claramente injustas quedan excluidas del debate político, precisamente por ser socialmente inaceptables. Esta modalidad motiva al desarrollo de conductas democráticas importantes en los ciudadanos y políticos, como la imparcialidad, que debilita los argumentos por sólo intereses personales.

En este caso el poder comunicativo nace, no por imposición de algunos individuos sobre otros, sino que nace de la reunión de los individuos que se encuentran, dialogan, difieren y acuerdan entre ellos la manera de proceder a través de los entendimientos y compromisos. En este caso, se comunican en igualdad de condiciones y libertades, por lo cual el poder se forma comunicativamente y no estratégicamente.

En este sentido, Habermas (1998) confirma que el punto central de la política deliberativa es la red de discursos y formas de negociación que buscan posibilitar la solución racional de problemáticas pragmáticas, morales o éticas de la sociedad, que por alguna razón han fracasado en encontrar la solución por alguna otra forma. El poder comunicativo en este modelo es fundamental y surge de las intersubjetividades no deterioradas es decir donde la comunicación no se ha distorsionado o deteriorado producto de la violencia, como método de resolución de las divergencias.

Este modelo requiere de ciertas condiciones formales que garanticen una deliberación para lograr entendimientos efectivos y sinceros y por lo tanto se consideran esenciales en la toma de decisiones. Primero, la libertad de las partes para hablar y exponer sus diversos puntos de vista sin límites para la argumentación de su planteamiento; son la libertad de expresión, de conciencia, entre otras. Segundo, la libertad de todos para que sus ideas y argumentos tengan el mismo peso en el proceso de discusión mediante reglas que garanticen dichos procesos. La libertad de prensa y la libertad de asociación protegen la igualdad de las partes en los procesos deliberativos.

Una tercera condición se relaciona con la estructura misma de la deliberación en general y se refiere a que en la discusión se imponga la fuerza del mejor argumento, sin recurrir a la coacción o a la violencia como parte de la discusión. Por lo tanto es esencial que los participantes reconozcan la fuerza de las argumentaciones según sus convicciones, creencias y valores, sin manipulaciones y sin violencia.

La Democracia Deliberativa, además de expresarse mediante discursos con estos tres rasgos, se expresa a través de negociaciones equitativas, que como señala Habermas (1998), estos tipos de negociaciones suponen una disposición para cooperar, o sea que respetando las reglas de

discusión, tener el empeño de lograr resultados que sean aceptables para las partes aunque sea por diversos motivos, así como por presupuestos y procedimientos justificados racional o normativamente.

En síntesis, la democracia deliberativa excluye, por lo tanto (a) la violencia como método de acción política; (b) las negociaciones falsas, y (c) el influjo de poderes sociales o fácticos que hacen prevalecer sus intereses en la sociedad impidiendo una comunicación verdadera entre los miembros participantes. La presencia de uno de estos eventos hace que se elaboren normas que no tienen el consentimiento de los involucrados y se continúe con los problemas de legitimidad dentro de la sociedad.

Este modelo afronta una gran dificultad que se refiere al hecho de que en el mundo de la vida, las comunicaciones y decisiones ocupan su propio espacio y tiempo, consumen recursos energéticos, organizacionales y económicos, por lo tanto la selección de temas de discusión y los plazos para hacerlo pueden convertirse en obstáculos para decisiones urgentes, porque debieron tomarse antes. Así mismo es una dificultad la producción y difusión del saber con individuos con desigualdad de competencias y conocimientos, que pueden ser afectadas por las desiguales oportunidades de acceso a la producción, validación, control y presentación de los mensajes.

La democracia deliberativa supone, además del poder comunicativo que legitima la autoridad política, un espacio de deliberaciones y negociaciones equitativas que sirva para revelar los momentos de fraude democrático y un orden jurídico que haga posible la expresión de ese poder ayudando a la integración sistémica y social, así como a una vida pública rica en expresiones que permita rechazar las obstrucciones del poder social que intenta usar el derecho para proteger sus intereses. Supone, estar atenta a la manifestación de los demás postulados de una democracia deliberativa.

Es por eso que el interés por el espacio público y su influencia en la organización de la sociedad constituye una de las principales inquietudes de Habermas expresada en su Teoría de la Acción Comunicativa y Facticidad y Validez. Este espacio de lo público, cardinal en su teoría democrática, lo llama publicidad, que en la sociedad actual constituye un factor esencial para su crecimiento. La publicidad-política u opinión pública-política tiene un valor radical en la fundamentación de una teoría de la democracia deliberativa.

Para formar parte de este tipo de democracia no se necesitan capacidades o conocimientos especializados, sino ser capaz de participar de la práctica comunicativa cotidiana. El pueblo ejerce su soberanía comunicativamente, sin necesidad del soberano. Así los problemas no se restringen a grupos o castas, sino que queda abierta al ciudadano común que puede opinar y someter a discusión intersubjetiva, sus visiones sobre lo que es adecuado, bueno o justo para su sociedad.

La Ciudadanía

Para contextualizar la noción de ciudadanía, es justo realizar un breve repaso histórico de la noción de persona o individuo y sujeto, para saber como se perfila la subjetividad, y por lo tanto, la pertenencia del individuo a la sociedad civil. En efecto, la persona es el sujeto de deberes y derechos en el sentido de que a los deberes que tiene le atañen unos derechos necesarios para cumplir los deberes. De acuerdo con esto, la noción de persona varía con el momento histórico que vive. Para Beuchot (2000) será una concepción objetivista o subjetivista de los deberes y derechos según se acerque hacia el contacto con el mundo o con la intimidad individual.

Es muy conocido *prósopori* (máscara) como raíz griega de la palabra *persona*, utilizada para significar la máscara usada por los actores en el

teatro para realzar la voz (per-sonare), posteriormente se utilizó en el sentido del rol que juega el personaje en la representación escénica y luego en el sentido de la función del individuo en la sociedad, sin llegar a significar al individuo mismo. En la cultura greco-romana no existe el término en el sentido de subjetividad humana sino que surge a partir del cristianismo, dice Beuchot (2000) y refiere que Beocio hacia el siglo V, definió persona como sustancia individual de naturaleza racional, que Gilberto de la Porrée, hacia el siglo XII, redefine como ser completo, independiente e intransferible.

En el siglo XIII, Ricardo de San Víctor, modifica la noción de Beocio, acercándose más a San Agustín y la expresa como existencia individual de naturaleza racional. En el Renacimiento la palabra adquiere una connotación de dignidad, luego la Reforma Protestante destaca la subjetividad moral; la Contrareforma da importancia a la existencia, al ser, al sujeto vivo y actuante, principalmente moral, dice Beuchot (ob.cit.). Para la escolástica renacentista, (Escuela de Salamanca del Siglo XVI), la noción moderna de subjetividad y persona es el ser humano como sujeto cognoscitivo y principalmente moral.

En la edad moderna, se resalta el aspecto gnoseológico de la persona sobre el moral, en opinión del autor, y Descartes lo define como la sustancia pensante, *res cogitans*, centrada en el pensamiento de sí, es decir, en la autoconciencia. Es un sujeto cognoscitivo más que moral. Así mismo, Locke después lo identifica como “*ser inteligente pensante, dotado de razón y reflexión que puede considerarse a sí mismo como él mismo, la misma cosa pensante en diferentes tiempos y lugares*” (p. 47). Por su parte Hume, insiste más en la persona como sujeto volitivo, que como sujeto cognoscitivo, dado que la voluntad se opone en muchos casos a la inteligencia y se sobrepone.

El concepto ciudadanía comprende inicialmente una relación política entre el individuo y su comunidad política (Estado), como lo expresa Cortina

(2005), razón por la cual el individuo es un miembro de pleno derecho de esa comunidad, a la cual le debe lealtad permanente. Esta relación lo identifica socialmente como parte del grupo, con el cual tiene, a la vez, semejanzas y diferencias con grupos foráneos.

En su doble origen, griego y romano, se generan dos tradiciones, la *Republicana*, según la cual los hombres buscan conjuntamente su bien y la *Liberal*, que considera la política un medio para la realización individual de su propio ideal de felicidad. Estas tradiciones se reflejan en dos modelos de democracia, la *Democracia Participativa* que tiene como afán el fomento de la participación ciudadana, mientras que la *Democracia Representativa* busca que los elegidos se ocupen de la vida pública y permitan a los ciudadanos dedicarse a sus vidas privadas.

La democracia participativa es el denominado gobierno *del* pueblo mientras que la democracia representativa es el gobierno *querido* por el pueblo. En este sentido el auténtico ciudadano es aquel que participa directamente en las deliberaciones y decisiones públicas. Estos conceptos son propios de la Grecia Clásica del siglo V y IV a.C. y de la Roma del III a.C. hasta el inicio de la era cristiana.

Para la época arcaica (siglo VIII al VI a.C.), *polís* se define como ciudad o ciudadela, en el sentido aristotélico de comunidad autónoma y autosuficiente, poseedora de su propio espacio local, de ciudad-estado y define *polítes* como ciudadano, conciudadano, aunque esta palabra aparece, un poco antes en la *Ilíada*, definiendo al hombre libre, al decir de Galaz (2000). Es la modernidad, dice Cortina (2005) aparecen dos conceptos de ciudadanía que originan dos tradiciones: la política, propia del *polités* griego y la jurídica propia del *civis* latino.

Desde la perspectiva griega, el ciudadano es el que se ocupa de los asuntos públicos, por lo tanto es quien utiliza la deliberación como el procedimiento más adecuado para tratarlos, dejando la votación como último recurso, cuando la fuerza de las palabras, en la deliberación, han sido empleadas debidamente. Es la superación de la violencia por medio de la comunicación, dado que el hombre es ante todo un ser dotado de palabra, lo cual demuestra su socialidad, su capacidad de relacionarse, de convivir, de distinguir con otros seres, lo bueno y lo malo, así como lo justo y lo injusto.

El modelo de democracia participativa ateniense dice Cortina (2005), tiene cuatro limitaciones que deben ser superadas. La primera, es la exclusión de la ciudadanía ateniense, donde eran ciudadanos solo los varones. La segunda, la igualdad y la libertad de los seres humanos. La tercera, la libertad del ciudadano en la participación y cuarta, la participación directa, posible en comunidades pequeñas; de allí el direccionamiento de la ciudadanía desde una participación activa hacia la protección, quedando como ciudadano aquel a quien la comunidad política protege legalmente, más que aquel que participa directamente en lo público.

El cambio del concepto ciudadano del *polites* griego al *civis* latino, o lo que es igual, del *zoón politikón* al *homo legalis*, hace que la ciudadanía se convierta en un estatuto jurídico para reclamar derechos, más que un requerimiento de alcance político. Ninguna de las dos tradiciones se mantiene en estado puro, existe una combinación en la cual ninguna teoría importante de la ciudadanía quiera desechar los derechos subjetivos que otorga la ciudadanía legal, como tampoco quieren restar importancia a la deliberación de los asuntos públicos.

En este sentido resulta paradigmática la noción de ciudadanía de Habermas en su *teoría deliberativa de la democracia* que tiene en cuenta,

tanto la defensa de los derechos subjetivos propio del modelo liberal, como la importancia del poder comunicativo, único poder capaz de legitimar la vida pública, propio del modelo republicano.

El concepto actual de ciudadanía procede del siglo XVII y XVIII, coincidiendo con las revoluciones liberales y la creación de estados-nación, que junto al auge de la modernidad, experimenta modificaciones en las que sobresalen las conceptualizaciones de Marshall y Touraine, citados por Zapata (2000). Marshall formula el concepto de ciudadanía como parte del desarrollo del estado-nación y lo asocia a nacionalidad, en contra del señor feudal, de la idea de súbdito, propia del absolutismo y del mundo de la fe, en búsqueda de la libertad y la progresiva extensión de los derechos legales y políticos, se empieza a determinar una definición muy restringida referida a la persona que conformaba la nación y tenía, por lo tanto, derecho al sufragio.

Por su parte, la revolución inglesa del siglo XVII, la americana y la francesa lograron instaurar el concepto de ciudadanía, que lleva al concepto de igualdad, ya que el ordenamiento social adoptado eliminaba las diferencias jerárquicas que el antiguo régimen tenía establecidas desde los inicios de la Edad Media. Al terminar el criterio aristocrático, la limitación por razones económicas y de género fueron descartándose paulatinamente durante el siglo XX, y hoy, igual que a fines del siglo XVIII, ser ciudadano es apostar por la libertad, la igualdad y la solidaridad.

En opinión de Touraine (2006) no puede existir democracia sin conciencia de pertenencia a una colectividad política, llámese nación, en la mayoría de los casos, pero también comuna o universidad. La democracia se construye sobre la responsabilidad de los ciudadanos de un determinado país, los cuales se deben sentir responsables de su gobierno, para lo cual debe haber representatividad de los dirigentes y libre elección. La ciudadanía

no es nacionalidad, por el contrario se relaciona con el derecho a participar, directa o indirectamente, en la gestión de la sociedad.

El vocablo ciudadano se refiere al Estado-nación, sin embargo puede tener un sentido más amplio, al hablar de derecho a la membrecía, una condición de pertenencia como miembro de una comunidad, una adhesión voluntaria, la cual se define por unos derechos o garantías reconocidos por la colectividad en la cual está adscrito y que lo diferencia de aquellos que no pertenecen a esa comunidad. Esta relación de reciprocidad entre ciudadano y Estado o comunidad implica que el ciudadano debe cumplir con una serie de deberes morales hacia la comunidad, obligaciones que se concretan en distintas características según el Estado sea liberal, conservador o socialista.

La conciencia de pertenencia, opina Touraine (2006) tiene dos aspectos adjuntos: conciencia de ser ciudadano y la pertenencia comunitaria. La conciencia de pertenencia a una comunidad no se opone a la limitación del poder, sino que por el contrario la complementa al considerar a los individuos y colectividades, conjuntos que poseen autonomía de gestión y personalidad colectiva. Para que exista unidad nacional, la conciencia de pertenencia nacional debe ser mayor que su identificación por colectividades particulares, es decir, requieren tener una concepción de vida colectiva.

El multiculturalismo radical rechaza cualquier forma de ciudadanía, así como la concepción jacobina de ciudadanía, solo la admite para los nativos de la nación, llevan a destruir la pertenencia a la sociedad, porque, no hay democracia *“sin el reconocimiento de un campo político donde se expresan los conflictos sociales y en el que, mediante un voto mayoritario, se toman unas decisiones reconocidas como legítimas por el conjunto de la sociedad”* (Touraine, 2006, p. 101). La democracia no es compatible con rechazar las minorías, pero tampoco con el rechazo de las mayorías por las minorías.

Por lo tanto decir *ciudadano* es imaginar al ser humano poseedor de derechos y deberes dentro de una *res publica* por el simple hecho de haber nacido; aparte de las condiciones de su nacimiento, el ciudadano posee los mismos derechos y deberes; la ley es igual para todos y no hay castas, ni categorías a la hora de someterse al imperio de la ley. La ciudadanía exige una carta de derechos que el poder político debe respetar, por cuanto dicho poder emana de la cesión que el ciudadano hace de su poder privado para que alguien delegado lo administre con perspectivas al bien común.

Ser ciudadano exige la responsabilidad personal en el ejercicio de la libertad que la autonomía de conciencia confiere a la persona. El ciudadano, frente al súbdito, es dueño de su vida, es un ser con libertad de conciencia y libertad de expresión, porque tiene formación y sentido de su propia valía como ser humano. Desde el punto de vista de Touraine (2006) es portador de la lógica de la libertad individual, mediante la cual define y manifiesta sus puntos de vista. Ninguna autoridad puede marcarle el sendero de su proyecto de vida, sólo debe restringir sus actos en el respeto a una legalidad fundada por los depositarios transitorios del poder y en función del bien común.

Ser ciudadano es sentirse ligado a una comunidad donde el respeto a su libertad marca el lazo de unión entre los iguales, no una supuesta identidad racial, religiosa, lingüística o histórica. Por ello, el poder que los ciudadanos ceden a sus representantes debe privarlos de apoyar a una determinada religión, así como debe evitar inspirar corrientes antirreligiosas. Sencillamente, deben mostrar una absoluta neutralidad (laicismo), cuidando que la actuación de las distintas religiosidades no resulte en deterioro del ordenamiento legal que los ciudadanos se han dado a sí mismos.

Ser ciudadano es sentirse orgulloso de pertenecer a una nación cuyas características esenciales sean el respeto a la individualidad de cada uno, no

la sumisión a un líder, a una ideología que en su afán dominador se esfuerzan por borrar de la tierra a quienes no comulgan con sus postulados; por ello, las nociones que el término ciudadano sugiere implican libertad, autonomía personal, control del poder público, capacidad de establecer un proyecto de vida propio, rechazo al poder vitalicio y autoritario, entre otras.

En el marco de la observación anterior, existe una potencial extensión supranacional de los contenidos de la ciudadanía, con el ejemplo claro del significado en la Unión Europea, lo cual establece el concepto de ciudadanía superando al de nacionalidad.

El Concepto de ciudadanía social

En los últimos años han aumentado los trabajos ligados al concepto de ciudadanía, los cuales, según Cortina (2005), presentan deficiencias al pretender especificarlos. Partiendo del concepto griego y tomando en cuenta aquellas características que han perdurado a pesar de los cambios sociales, la autora acepta el concepto de ciudadanía social de T. H. Marshall como el mejor, según el cual ciudadano es quien en una comunidad política goza de *derechos civiles* (libertades individuales del liberalismo), *derechos políticos* (participación política de republicanos) y *derechos sociales* (trabajo, vivienda, salud, educación, prestaciones sociales en tiempos de especial debilidad).

La ciudadanía social incluye estos derechos sociales, cuya protección garantiza el Estado nacional entendido como estado social de derecho y la figura que mejor encarna el Estado social, por el reconocimiento de estos derechos sociales a sus miembros, es el llamado *Estado del bienestar*, pero, que de acuerdo con la autora, hoy ha entrado en crisis, afectando la posibilidad de un Estado social que satisfaga las demandas de la ciudadanía social. Satisfacerlas es necesario para que la persona se sienta miembro de

una comunidad política, es decir, se sienta ciudadana, al saberse protegida por una sociedad activamente preocupada por su supervivencia digna. Algo lograble, según la autora, por un Estado de justicia.

El origen del *Estado de bienestar* se remonta a la década de 1880, cuando Bismark, para debilitar al socialismo, crea un seguro de accidente, enfermedad o vejez, que fomenta el bienestar del trabajador. De esta manera se reducen los reclamos de los desasistidos por el sistema, en un Estado que sólo había tenido funciones políticas. Este *Estado providencia* con medidas paternalistas, nace más por estrategia política que por exigencia ética.

A partir de los setenta el Estado-nación se transformó en lo que Drucker (2008) denomina *Megaestado* que se convirtió en amo de la sociedad, y los ciudadanos “*sólo son propietarios de lo que el Estado, expresa o tácitamente, les permite tener*” (p. 169). Estos Estados han caído en crisis y es preciso sustituirlos por otras formas de estado más adecuadas a las necesidades de los tiempos postcapitalistas que corren. El valor más fracasado es la Solidaridad institucional, que produjo un paternalismo y un intervencionismo malsanos que minaron las bases del Estado democrático.

Para Cortina (2005) urge recuperar de alguna manera la forma liberal del Estado de derecho, como alternativa al Estado benefactor y sustituir en lo que a “*valores se refiere, la institucionalización de la solidaridad por la promoción de la eficiencia y la competitividad por el respeto a la libertad individual y la libre iniciativa.*” (p. 72). El Estado del bienestar había sofocado a los individuos en un colectivismo perverso, por lo que el individualismo, como paradigma moral, se presenta insuperable, con individuos inteligentes, competitivos, creativos más que solidarios, empresarios más que ideólogos. Sin embargo existen conquistas sociales irrenunciables que nadie está dispuesto a abandonar, como la educación y salud gratuitas.

Por lo anterior, el estado de bienestar es criticable y transformable aunque sin quitarle aquellos derechos irrenunciables, por lo que se podría tener en cuenta, según Cortina (2005) los mínimos de justicia que pretende defender el Estado social de derecho que constituyen una exigencia ética, como es la defensa de los derechos humanos, además de las libertades clásicas, lo cual lo convierte en *Estado interventor*. La justicia es la base de este tipo de Estado que tiene como misión procurarla, sin institucionalizar la solidaridad, sino dejar que la sociedad civil lo haga realidad por *motu proprio*.

Este tipo de Estado ha surgido por una justificación ética que consiste en darse cuenta de que la satisfacción de ciertas necesidades básicas y el acceso a ciertos bienes esenciales exigen la presencia del Estado. Una justificación económica da lugar al estado de bienestar, al necesitarse la presencia del Estado en la economía como regulador de la distribución, como productor e incluso como consumidor, dice Cortina (2005). Esta justificación está en crisis. Un Estado paternalista fomenta a la larga pasividad de los ciudadanos y no los considera autónomos sino heterónomos y dependientes.

De esta manera el Estado paternalista genera un ciudadano pasivo, apático, dependiente y mediocre; sin iniciativa, responsabilidad o creatividad. Prefiere ser funcionario a empresario, elige la seguridad al riesgo. Hoy se quiere cambiar de ciudadanía pasiva a ciudadanía activa, la cual, siguiendo a Cortina (2005) significa ser capaz de transitar “*del tiempo de los derechos al de las responsabilidades*” (p. 97); en este sentido se requiere capacitar al ciudadano, habituado a exigir, para que se habitúe a participar en proyectos sociales, asumiendo las responsabilidades.

Para una participación ciudadana en asuntos públicos significativa se debe cambiar la sociedad, dice la autora, porque profundizar la democracia consiste más en multiplicar los centros de poder para evitar los monopolios.

La Educación para la Democracia y la Ciudadanía

La democracia es un medio favorable para la formación y la acción del sujeto, siempre y cuando exista un espíritu democrático que invada todos los aspectos de la vida social organizada, tanto en la escuela, como en la empresa o en la comunidad. La acción democrática consiste en ampliar los lugares y los procesos de decisión, lo cual corresponde fundamentalmente a la educación. Para Touraine (2006) a la educación se le deben dar dos objetivos primordiales, a la par importantes; por una parte, la formación de la razón y la capacidad de acción racional; y por la otra, el desarrollo de la creatividad personal y el reconocimiento del otro como sujeto.

El primer objetivo concierne al conocimiento, el cual debe continuar estando en el centro de la educación, mientras que el segundo se refiere al aprendizaje de la libertad. Por esto, la educación a nivel de programas, dice Touraine (2006) debe tener *“tres grandes objetivos: el reconocimiento del pensamiento científico, la expresión personal y el reconocimiento del otro.”* (p. 214), abrirse hacia nuevas culturas y nuevas sociedades distantes en tiempo y espacio, para buscar en ellas la inspiración creadora a través de sus modelos de conocimiento, su acción económica y de moralidad.

Pero los programas solos no bastan para definir una concepción de educación, sino que requiere establecer una relación pedagógica con el alumno, en donde el educador, además de ser el agente de la razón, sea el modelo del estudiante en la construcción de su propia identidad, y también sea un mediador que enseña a unos a comprender a los otros, como bien lo enuncia Touraine (2006). La escuela, por su parte, debe ser cultural y socialmente heterogénea, donde los estudiantes compartan el espíritu nacional, la tolerancia y la voluntad de libertad, que permita formar ciudadanos responsables y preocupados por el bien común.

La relación entre educación y democracia ha sido bastante estudiada por pensadores de la calidad de John Dewey, determinando que como fenómeno social, producto de una confluencia multicausal, es imposible de abordar totalmente por el intelecto humano, como argumenta Seoane (2005), quien discute que todo discurso democrático conlleva relevantes supuestos epistemológicos, antropológicos y éticos; así como todo sistema democrático se soporta en un *ethos* democrático, que supone la constitución de una subjetividad, la cual es la misión de las instituciones educativas en general.

La historia recuerda que la noción de humanidad, siempre cultural, entre los atenienses y romanos, se reducía a unos pocos entre quienes no cabían los esclavos, las mujeres, los niños o los extranjeros. En su sistema político democrático, los ciudadanos eran hombres libres que solían tomar decisiones públicas de modo participativo, siendo a la vez propietarios de esclavos. En el mundo político moderno, dice Seoane, (2005), los diversos cambios han vuelto a la democracia moderna menos directa, más representativa y más sometida a los manejos de la administración burocrática. Por ello, hoy se habla de una diversidad de modelos, cada vez menos representativos, por lo tanto más directos y protagónicos.

Desde una hermenéutica contemporánea centrada en la interpretación de las teorías, permite afirmar, en palabras de Seoane (ob.cit.), que todo pensar y discurrir democrático, inicia con una serie de supuestos que resultan irrenunciables a una representación democrática, que son fuente de criterios para juzgar lo democrático que puede ser una propuesta política. Algunos de estos criterios se pueden presentar en los tres planos básicos, antes mencionados: epistemológico, antropológico y ético.

En el plano epistemológico se maneja la temática del sujeto que conoce y las atribuciones del valor de la verdad. Se refieren al cómo se

presentan los discursos y sus subjetividades, dado que todo discurso democrático niega de plano los conceptos totalitarios y realistas de la verdad. Para Sócrates-Platón, la verdad de las cosas es eterna, única, invariable, propia de los sabios, únicos destinados a gobernar, mientras que para Comte, dice Seoane (ob.cit.), el conocimiento debe salir de la imaginación y someterse a la descripción de los hechos de la realidad. El lenguaje describe la realidad tal cual es, es decir, los hechos hablan por sí mismos.

Si se acepta la frase atribuida al sofista Protágoras, «*El hombre es la medida de todas las cosas: de las que existen como existentes; de las que no existen como no existentes*», entonces nadie puede considerarse dueño de la verdad; por el contrario existirían muchas verdades. Para el autor, la versión de verdad de una persona es sólo una versión, una interpretación que se soporta en un sistema de creencias y valores por lo que la verdad es una construcción social.

Los soportes antropológicos de la democracia, según Seoane (2005) sostienen que los determinismos de cualquier naturaleza terminan en distintas formas de totalitarismo político, los cuales son contradictorios con la aceptación de una epistemología constructivista pospositivista como sustento del discurso democrático. Para este autor, las instituciones y los saberes democráticos requieren de una antropología basada en la libertad humana, en el poder y en la exigencia de elegir.

La libertad humana es vital cuando ella misma se vuelve necesidad humana. Comienza en las carencias humanas y biológicas, porque el *homo sapiens* no tiene una herencia genética que lo adecue a un ecosistema dado, porque ni su alimentación, ni su reproducción, ni su organización social están determinadas genéticamente, es un ser necesitado de un mundo que se convierte en demandas de sentido. Para Seoane (ob.cit.) “*el ser humano es*

esencialmente un ser religioso: su necesidad de sentido es al mismo tiempo su necesidad de trascender, de ser para otro” (Pág. 51). Por ello cuando este ser humano descubre dentro de sí todas sus carencias, no puede abandonar la libertad, pues esta libertad se vuelve su necesidad de ser y trascender.

En el plano ético es posible opinar que no existe un *ethos* democrático desarticulado de la declaración de los derechos humanos. Es una demanda ética que la persona sea considerada un fin, que jamás pueda ser reducida a medio o instrumento. Estos son los argumentos de los debates actuales de las éticas del discurso y comunicativa, éticas que se pretenden democráticas en principio y que combaten el tratamiento humano reducido desde una racionalidad estratégica, como la economía hegemónica y deshumanizada. En este sentido, las dimensiones antropológica y ética son inseparables.

Todo régimen autoritario permanentemente está amenazando al sistema democrático que no tenga en su base una eticidad democrática. Por ello el fin de una educación para la democracia, es la formación de una subjetividad democrática pues sin ella no se garantizará la constitución de la democracia. Para Seoane (ob.cit.), las instituciones educativas son las que sostienen una relación dialéctica con los valores predominantes de su mundo intersubjetivo cultural y esta relación dialéctica es la que marca siempre las relaciones entre la educación, la sociedad y la cultura.

En cada época por las cuales ha transitado el hombre, la enseñanza ha jugado un papel primordial y se ha basado en los postulados de la concepción de mundo y del ser humano propios de la época. En la actualidad, como lo explica Ikeda (1999), la educación debería asegurar, básicamente, que el conocimiento sirva para promover la causa de la paz y la felicidad humana porque aunque sea el medio más lento de cambio social, es el único medio posible.

En palabras de Ikeda (1999) la educación debería impulsar al hombre a la superación de sus propias debilidades y persistir en su esfuerzo, a pesar del desánimo que, a veces, produce la realidad social. De esta manera el ser humano sentiría sus triunfos que le permitirían encontrar la vía hacia un futuro mejor. La vida cotidiana tiene múltiples oportunidades de aprendizaje para todas las personas, en cada una de las interacciones, por ello, el aprender a partir del contacto con otras personas, hace que el humanismo de un maestro sea el factor fundamental de toda experiencia educacional.

La educación para la formación de ciudadanos del mundo, en palabras de Ikeda (1999), debe incorporar: una educación para la paz; una educación ambiental; una educación para el desarrollo centrada en el análisis de la pobreza y la justicia global y una educación para los derechos humanos que cree conciencia sobre la igualdad y la dignidad de la vida. La educación debe contribuir con la práctica de estos valores universales esenciales.

Esto es un deber inaplazable de las instituciones universitarias con mayor grado para las instituciones responsables de la formación docente. Estos principios, valores, normas y actitudes que conforman el consenso fundamental mínimo pueden agrupar elementos para la constitución de una Pedagogía Crítica que pretenda la formación de un hombre nuevo con sólidos principios morales. Las instituciones universitarias deben enseñar la ética mundial del género humano, partiendo de los valores y principios que constituyen el *ethos* cultural del ciudadano venezolano actual.

Algunos referentes importantes que dan cuenta del camino hacia el *ethos* cultural del venezolano son los estudios antropológicos y sociológicos de Alejandro Moreno, Maritza Montero, Samuel Hurtado entre otros. Estos autores para Seoane (ob.cit.), coinciden en los siguientes fundamentos:

a. La dimensión societal del *ethos* cultural dominante en Venezuela muestra que la institución familiar con sus características propias se presenta sumamente fuerte e impositiva en relación con las relaciones propiamente sociales. Hurtado (1999) asevera que Venezuela es un país matrisocial, con todas las consecuencias que ello puede conllevar en la redefinición del género *país* y de su organización como nación y sociedad. Lo matrisocial se funda en el análisis de la estructura familiar, que luego se constituye en referente de la lógica y sentido del *ethos* o modelo cultural de la sociedad.

Este mundo estructurado por la familia coloniza a los sistemas político, económico y social venezolano, o sea el *ethos* de familia matricentrada con sus cargas afectivas y relaciones de obediencia y lealtad para con el grupo, se impone socialmente sobre el tipo de relaciones que el *ethos* democrático exige frente al trabajo de las instituciones públicas. Por ello, las instituciones son dirigidas desde una lógica axiológica familista que orienta su actuar. Para Seoane (2005) los “*valores de honestidad, trabajo, solidaridad, justicia se juzgan en función de la lealtad para con el grupo de pertenencia social del individuo, y no en función del círculo más amplio de conciudadanos*” (Pág. 53). La *familia* es el grupo de pertenencia más que el consanguíneo.

b. La dimensión política del *ethos* cultural dominante en Venezuela, opina Seoane (2005), consiste en que las prácticas políticas se rigen por valores grupalistas, autoritarios e intencionalistas de convicción. La cultura política del país, es una cultura autoritaria y llena de afectividad, hecho que surge desde la socialización primaria de la familia venezolana. La forma jerárquica matricéntrica del hogar se impone sobre las instituciones políticas, económicas y sociales mediante la formación de una subjetividad matrisocial.

Esto permite explicar la aparición de caudillismos, jerarquías militares y de partidos políticos. Bajo estas circunstancias la condición dialógica y

participativa de la democracia se resquebraja y aparece el autoritarismo emocional saturado de romanticismo revolucionario junto al grupalismo dominante en la cultura. La institucionalidad de lo público se deteriora frente a los grupos políticos que capturan el Estado, de tal forma que éste se confunde con el gobierno y a su vez el gobierno con el gobernante de turno.

c. Con respecto a la dimensión económica, Seoane (2005) dice que los modelos premodernos de economía coexisten con los modelos modernizados. Los latifundios, la explotación del café y cacao, además de la renta petrolera han constituido históricamente una economía poco productiva. En la segunda mitad del siglo XX, gran parte de la cantidad de recursos económicos han sido dilapidados en el ejercicio del clientelismo político multiplicando el aparato burocrático del Estado.

El trabajo es considerado un valor que aporta a la honradez de la persona, pero si el trabajo está en función del negocio, el sentido cultural generalizado no es el mismo. Hurtado (1999) lo entiende así cuando dice que *“el trabajo justifica, por el esfuerzo (honradez), la posibilidad de tener más dinero. La inversión, concebida como negocio, se torna conceptualmente deshonrosa. No se quiere culturalmente ser rico deshonado, sino rico honrado.”* (p. 156). La riqueza fruto del negocio es vista como explotación, robo, antisocietaria. En esta interpretación cultural, el negociante es avaro, porque es un egoísta desleal con el grupo al que pertenece.

Por el contrario, lo justo es distribuir la riqueza, compartirla, se cree en el mito del Dorado, según el cual Venezuela es un país rico cuya pobreza sólo se explica por el engaño y la traición de los políticos. En este caso la riqueza está en la naturaleza, es externa y se presenta como producto de la buena suerte. Por ello, en palabras de Seoane (2005), *“lo proclive que somos ante los juegos de azar. La riqueza lograda de este modo se entiende como*

algo que no se ha quitado a nadie... El pensamiento cultural económico del venezolano es populista, redistribucionista, no productivista, presentista en el sentido de carente de previsión y proyectos.” (p. 56).

Como se observa en esta descripción de la dimensión económica del *ethos* cultural, las actitudes del venezolano no están acordes con los anhelos económicos, porque anhelan consumir, pero sin voluntad de negocio y de productividad; de allí que el crecimiento económico sostenido se torne difícil de lograr y sin ello, consecencialmente es imposible salir de la pobreza.

Estas tres dimensiones permiten a Seoane (2005), apreciar algunos vínculos poco alentadores frente a la constitución de una eticidad más democrática en Venezuela. Hoy en día la estructura rentista de la economía venezolana se presenta adecuada al ejercicio populista, paternalista y autoritario de las prácticas políticas. Estos tres elementos se conjugan adecuadamente con la visión familista llena de afectividad que se forma dentro de los grupos primarios e impiden la posibilidad de institucionalización de las relaciones abstractas de ciudadanía. Parte de la población venezolana establece una relación paternalista con el Estado, es decir, con el gobierno de turno, elegido desde las demandas y actitudes culturales del electorado.

Competencias ciudadanas

La construcción del enfoque de competencias tiene como escenario fundamental la filosofía griega porque su reflexión filosófica estaba mediada por un modo de pensar en el cual los temas eran abordados por los filósofos desde problemas contextualizados, es decir, propuestas para interrogar la realidad, el ser y el hombre en una forma razonada. En el actual concepto de competencias, la interrogación de la realidad es esencial, dice Tobón (2005) porque se tiene como base la resolución de problemas con sentido para las

personas. Para Aristóteles existe una relación entre el saber y el proceso de desempeño que depende del uso de las facultades para el conocimiento.

Torrado (1999) sugiere que el concepto de competencia fue propuesto primero por Noam Chomsky en 1965 como *competencia lingüística*, referida a la manera como los seres humanos se apropian del lenguaje y lo utilizan para comunicarse. Para este autor, toda persona puede aprender la lengua materna, hablarla y perfeccionarla, según los escenarios donde interactúa, con la finalidad de hacerse entender por los demás. Puede comprender y crear nuevas oraciones, al igual que puede rechazar las que no están gramaticalmente correctas, basado en su práctica lingüística; lo cual habla del carácter creativo y generativo del lenguaje. La competencia se refiere al conocimiento de las reglas que regulan el lenguaje, y a su evidencia en el desempeño lingüístico.

Estos aportes fueron complementados por Dell Hymes (1980), quien sitúa la competencia más allá de lo lingüístico y establece el concepto de *competencia comunicativa*, la cual contempla los contextos específicos en los cuales se da la interacción lingüística y la personas define cuando hablar o no, sobre qué tema, con quién, dónde y en qué forma. En esta competencia se tienen en cuenta las actitudes, los valores y las motivaciones relacionadas con la lengua, con sus características y usos.

Por su parte, para Habermas (1989) existe la *competencia comunicativa* y la *competencia interactiva*, que se abordan desde el uso del lenguaje desde el punto de vista de entender-se con alguien acerca de algo. Donde las personas son hablantes-oyentes que utilizan el lenguaje para entenderse acerca de un determinado tema, y producen un significado en el mismo espacio del uso. Por ello el significado no está preestablecido sino que es producto de la interacción. Propone que las competencias poseen

una serie de componentes universales que facilitan el entendimiento entre las personas.

Como se ha visto, aunque existen diversos trabajos con respecto al concepto de competencias, no son muchos los relacionados con el tema de competencias ciudadanas, por ello, para esta investigación se tendrán en cuenta los aportes de Ángel Villarini, Philippe Perrenoud, y el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, por ser coherentes con las tendencias actuales en educación y constituirse en contribución valiosa para esta tesis.

Para Perrenoud (1999), el concepto competencia es la capacidad que posee la persona, para actuar eficazmente en una situación definida, usando los conocimientos, al igual que asociando recursos cognitivos adicionales, como los conocimientos que se acumulan a lo largo de la formación y experiencias personales del individuo que siempre están presentes en todas sus acciones. Las competencias también requieren de operaciones mentales complejas para interpretar, inferir, decidir o solucionar situaciones problemáticas de acuerdo con saberes específicos.

Para el autor, las competencias se constituyen a partir de situaciones de interacción, transferencia y movilización de los conocimientos, que se enriquecen y consolidan constantemente. No obstante, Perrenoud (1999) afirma que *“el enfoque por competencias sólo se opone a la cultura general si se le da a esta última una orientación enciclopédica. La recuperación del valor instrumental de los contenidos constituye una de las tareas centrales del diseño y el desarrollo curriculares”* (p.43). En definitiva, conocimientos y competencias no se pueden desvincular entre sí; por eso, en la construcción de un nuevo currículo son esenciales estos dos conceptos, para el éxito en la formación de individuos integrales, dignos de una sociedad competente.

Perrenoud (ob.cit.) incluye en su concepto de competencia cuatro tipos de saber: Los esquemas de pensamiento (saberes complejos que guían la acción); los saberes (qué); los saberes procedimentales (cómo) y las actitudes, lo cual involucra retos para el docente quien debe saber articular el desarrollo de las competencias transversales con las características particulares de cada asignatura, para lo cual debe encontrar el tipo de contenidos, metodologías y tipos de evaluación más adecuados.

Por su parte Villarini (1995), opina que la competencia humana es una habilidad general, fruto del dominio de conceptos, destrezas y actitudes que el estudiante demuestra en forma integral, congruente con un nivel construcción previamente determinado en el programa académico que la tiene como meta. Esto significa que la persona tiene el *conocimiento declarativo* (información y conceptos) o sea, sabe lo que hace, porqué lo hace y conoce bien el objeto sobre el cual actúa.

Adicionalmente posee la capacidad de ejecutar la acción, o sea, tiene el *conocimiento procesal* o destrezas intelectuales y psicomotoras para realizar la actividad sobre el objeto y tiene la actitud o disposición (*conocimiento actitudinal*) para querer usar los dos conocimientos anteriores y, por lo tanto, actuar de la manera que considera correcta.

Para este autor las competencias humanas generales tiene como características: (a) son aprendizajes comprensivo producto de todas las experiencias educativas, tanto formales como informales, (b) Son habilidades y destrezas que la persona desarrolla progresivamente a lo largo del proceso educativo; (c) Son características generales que la persona exterioriza como parte de su comportamiento y que la comunidad valora como cualidades apreciadas en el ser humano; (d) Son capacidades que, a partir del potencial humano para el aprendizaje, se desarrollan dentro del proceso de madurez

de la persona frente a los retos que las distintas etapas de la vida le plantean, y (e) Son capacidades para realizar tareas eficientemente.

Villarini (1987) propone crear el currículo de desarrollo humano integral, para fomentar un proceso de desarrollo de potencialidades humanas mediante el desarrollo de sus habilidades generales, denominadas competencias, necesarias para todo aprendizaje. Se promueve el desarrollo de competencias humanas generales o profesionales por medio de zonas de desarrollo. El currículo plantea el desarrollo de diez áreas de competencias: (1) Pensamiento sistemático, creativo y crítico; (2) Comunicación significativa y creativa, (3) Interacción social efectiva, (4) Autoestima personal y cognoscitiva, (5) Conciencia ética, (6) Sensibilidad estética, (7) Conciencia ambiental y de salubridad, (8) Conciencia histórica y cívica, (9) Habilidad psicomotora para la recreación y el trabajo, y (10) Sentido de trascendencia

Es importante diferenciar las Competencias Ciudadanas de las Competencias Básicas y las Competencias Laborales. Las *Competencias Básicas* se refieren al pensamiento lógico-matemático y las habilidades comunicativas necesarias para la apropiación del conocimiento científico de las distintas disciplinas naturales y sociales. Son competencias que permiten el desarrollo de las otras competencias. *Las Competencias Laborales* se refieren a las capacidades para desempeñar una función productiva en un escenario laboral, utilizando diferentes recursos, bajo ciertas condiciones que aseguran la calidad en la obtención de los resultados.

Por su parte, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2004) citado por Pineda (2005) define *las competencias ciudadanas* como “*un conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática*” donde participa.

Asumiendo estas definiciones, es posible afirmar que competencia es saber-hacer en un contexto, para lo cual se requiere el desarrollo en la persona, de conocimientos, habilidades y actitudes, que le permita moverse con idoneidad en los diferentes campos de la vida personal, social, laboral y ciudadana. Cada autor expone diversas competencias, sin embargo pueden agruparse en tres grandes conjuntos: cognitivas, prácticas y sociales. En este último conjunto, es posible incluir las competencias ciudadanas, dado que se refieren a las actitudes necesarias para actuar en sociedad. Es decir, son competencias que le permiten a la persona actuar autónomamente y ejecutar sus planes de vida y proyectos personales dentro de un contexto social.

Esto autores hablan del ambiente de aplicación de las competencias ciudadanas, las cuales se agrupan en tres campos: (1) convivencia y relaciones pacíficas, (2) participación y responsabilidad democrática, e (3) identidad, pluralidad y valoración de las diferencias. Todos estos ambientes están orientados hacia la búsqueda de la convivencia pacífica basada en la igualdad de los seres humanos y en el respeto por sus derechos, la tolerancia en su sentido de respeto por las ideas, creencias o prácticas de los demás cuando son contrarias a las propias. Cada campo contiene diferentes tipos de competencias ciudadanas, a saber: (1) cognitivas, (2) emocionales y (3) comunicativas.

Tipos de competencias ciudadanas

De conformidad con lo expresados por Villarini (1987), para la conformación de competencias ciudadanas es necesario adquirir algunos conocimientos específicos, así como ejercitar las diferentes competencias ciudadanas. Estas competencias, como ya se especificaron son cognitivas, emocionales, comunicativas. En algunos casos existen competencias integradoras responsables de unir o entretelar las competencias anteriores.

Las competencias cognitivas, son capacidades mentales, esenciales en el ejercicio ciudadano, tales como la capacidad de reflexión y análisis crítico, la habilidad para identificar posibles consecuencias por las decisiones tomadas; y la capacidad para observar las situaciones desde la otredad o visión contraria. En un sentido amplio, se refiere a tener la capacidad de ponerse en los zapatos del otro.

Las competencias emocionales se refieren a aquellas habilidades para reconocer las emociones propias y ajenas, de manera que se pueda responder constructivamente frente a ellas. Tener la habilidad para reconocer las emociones y sentimientos de una persona e identificarse con su estado de ánimo. Poder sentir y comprender los problemas que padecen los demás.

Las competencias comunicacionales son habilidades esenciales para generar diálogos argumentados, constructivos con las personas. Poseer la capacidad para escuchar y comprender las argumentaciones de los demás con tolerancia así como la capacidad para expresar con argumentos, claridad y precisión sin agresión, sus propios puntos de vista.

Las competencias integradoras, son capacidades que emergen de la sinergia de todas las anteriores, como la capacidad de participar en procesos de organización y movilización ciudadana. Es por ejemplo, frente a la necesidad de manejo de conflictos, tener las competencias cognitivas para generar ideas y opciones de respuesta, junto con el manejo de competencias emocionales como la autorregulación de la rabia y tener las competencias comunicacionales para transmitir asertivamente sus propios intereses.

En la praxis ciudadana se requieren la aprehensión y práctica de las competencias ciudadanas, es decir, además de los conocimientos, el desarrollo o aprehensión de las habilidades propias de estas competencias

cognitivas, emocionales, comunicativas e integradoras. En síntesis, el buen ciudadano debe poseer una gran capacidad de comunicación, una capacidad para entender a los demás, una capacidad para sentir lo que siente el otro y comprender su situación; debe percibir que es ciudadano en la medida que se relaciona con los demás.

La alteridad como competencia ciudadana

El camino a recorrer en la formación ciudadana es muy largo y debe formar parte de las políticas públicas del país, en materia educativa. A este respecto es importante señalar que una actitud básica en la formación ciudadana es la alteridad, que debe ser desarrollada por cualquier persona que desee ser competente en la sociedad. La alteridad es una condición esencial y fundante de la vigencia de los derechos humanos y en consecuencia de la formación ciudadana. La alteridad (Del lat. *alteritas*, *-ātis*) es definida por la Real Academia Española (2008) como condición de ser otro, capacidad ética de reconocer al otro como un legítimo otro.

Pero ¿Quién es ese Otro? Siguiendo al filósofo de la hermenéutica moderna, Has Georg Gadamer (1976) el conocimiento del *Otro* alude al Otro no como instrumento, no como aquella persona que se pueda utilizar con fines o determinados objetivos. Tampoco es el análogo, al que se considera semejante para cumplir determinada función pero distinto con referencia a mí mismo. Para el autor, el conocimiento del Otro es el de apertura, cuando uno se deja hablar por el Otro; es *“el reconocimiento que puedo estar dispuesto a dejar valer en mí, algo contra mí, aunque no haya ningún otro que lo vaya hacer valer contra mí”*.

Por su parte, para Levinas (2000), la ética trasciende al Ser y se refiere a la relación del Ser con el otro, a la responsabilidad con el otro, en el

encuentro con el otro. Para el autor, la ética no se refiere a la moralidad, a un código de comportamiento, más bien, es un llamado a debatir el *Igual* desde el *Otro*. A ser responsable del Otro, por ello concibe *"la responsabilidad como responsabilidad para con el Otro, como responsabilidad con el otro, así pues, como responsabilidad para lo que no es asunto mío o que incluso no me concierne; o que precisamente me concierne, es abordado por mí como rostro"* (p. 78). Rostro es la palabra del que no posee voz, como el huérfano, la viuda. Es imperativo ético, es una orden.

La responsabilidad por el Otro, según Levinas (2000), llega al punto de ser responsable de la responsabilidad del Otro, cuando expresa que *"El Otro no es próximo a mí simplemente en el espacio, o allegado como un pariente, sino que se aproxima esencialmente a mí en tanto yo me siento –en tanto yo soy- responsable de él"* (p. 80), Igualmente Levinas (ob.cit.), sostiene *"Yo soy responsable del otro sin esperar la recíproca, aunque ello me cueste la vida"*. En párrafo siguiente señala una frase de Dostoievski: *"Todos nosotros somos culpables de todo y de todos ante todos y yo más que los otros"* (p. 82).

Neo-aristotelismo y Neo-kantismo en la fundamentación ética y moral.

La educación en ética y moral debe ser una apertura a la participación activa, a la implicación por convicción personal. Es bien sabido que el propósito principal de la educación es prepara al individuo para el mundo de la vida y en él para el desarrollo del conocimiento, la belleza y el saber. Esto implica abarcar la acción desde dos dimensiones: el mundo de la vida desde el cuidado y la atención de uno mismo, y el mundo de la vida desde el cuidado y la atención a los demás, al cuidado del planeta. Los lineamientos curriculares que se presentan, son caminos para abrir discusión, más que ofrecer recetas; es invitación a la imaginación creadora, al sentido innovador y a la mirada crítica de la situación del país.

Toda educación significa para el educando y el educador, la recepción y transmisión de un saber social previamente existente, que además de su especificidad científica y técnica, está cargada de un sentido contextual. Todo saber responde a representaciones colectivas que, en distinto grado, incorpora pulsiones valorativas sobre el mundo objetivo y el mundo subjetivo. Por ello para el universitario, el acto educativo es una relación heterónoma. Es un ejercicio de socialización en el cual el estudiante se incorpora al torrente del mundo ya existente, cargado de contenidos, normas y valores.

Los lineamientos curriculares del área ética y valores humanos, se inician en la comprensión filosófica de la naturaleza del problema de la ética, la moral y la política desde donde cimentar una propuesta de formación en valores. Esta formación en Venezuela debe reconocer el peso y la dinámica de su propio contexto social, económico, político y cultural. La sociedad venezolana se mueve entre grandes tradiciones del pensamiento filosófico y político universal, como dentro de sus propias tradiciones e imaginarios colectivos que son esenciales para contextualizar una propuesta educativa.

La discusión filosófica sobre la realidad de América Latina se da en principio entre dos corrientes de la ética y la moral: *Neoaristotélica* y *Neokantiana*. El ámbito del actuar ético y moral presupone la existencia de conexiones con el ámbito político, lo cual implica el actuar dentro de concepciones y prácticas jurídicas específicas, presupone la existencia de máximas y principios que a nivel de sociedad se concretan en el derecho. No todo comportamiento ético se concreta en norma jurídica, aunque siempre hay conexión entre ciertos elementos éticos y normas políticas y jurídicas.

La evolución política de la democracia es de gran relieve en la educación ética y moral. La democracia, no solo como actitud de vida, sino como sistema político, conjuga dos grandes tradiciones: la democracia

antigua o republicanismos y el liberalismo; conjugación que en la democracia actual es problemática, por lo que se requiere reconocerla tanto en sus contenidos y objetivos democráticos como en la práctica de procedimientos democráticos. En el debate entre comunitaristas y liberales inciden las corrientes *Neoaristotélica* y la *Neokantiana*. Profundizar en estos estudios filosóficos es labor del docente que desea fundamentar su saber y quehacer pedagógico para no ser sólo dictador de clases, rutinario y mecánico.

Una concepción de Modernidad creada por Max Weber la caracteriza como proceso en el cual se produce “*el desencantamiento del Mundo*”, lo cual tiene varios alcances, uno es la progresiva consciencia de pasar de un mundo dado a un mundo construido por el ser humano. Lo cual evoluciona la vivencia existencial de la humanidad, al suponer estar en el mundo valiéndose de sí mismo, como significa la constitución de una subjetividad que responda por su comportamiento ético y moral, al adquirir conciencia de la responsabilidad en la construcción de sí mismo y del mundo. Emanuel Kant, lo llamó “*la salida del hombre de su autoculpable minoría de edad*”.

La ética y la moral del pensamiento de la Grecia antigua, en su contenido de comportamiento práctico, costumbre y disposición de la manera de ser, están relacionadas con la manera de estar en el mundo, que a su vez se relaciona con una manera de estar mejor en el mundo, por lo tanto se convierte en problema vivencial que requiere el uso de la razón. De este pensamiento hoy se puede entender un proyecto de vida, como la preocupación por el *areté*, entendible como mezcla de virtud (saber actuar bien) y excelencia. Según Hipias, el *areté* es el objetivo de la enseñanza, que significa capacitar para pensar, hablar y obrar con éxito. (Schrader, 1986).

Esta visión plantea el inicio de un proyecto educativo de autoformación ética y moral para lo cual se requiere de un esfuerzo, una destreza, de la

techné griega y que fundamenta la acción educativa: la preocupación por el cuidado de sí, implícito en la idea de *areté*, reflexivo y racional. Razón que construye sentido de subjetividad. El cuidado de sí es el conocimiento de sí, pero es también, el conocimiento de un cierto número de reglas de conducta o de principios que son a la vez verdades y prescripciones.

Ese cuidado de sí, en el contexto de la sociedad moderna, no se reduce a un simple conocimiento técnico o instrumental de uno mismo, sino a prepararse para el desencantamiento del mundo. Esto se manifiesta en el surgimiento de una consciencia política como autoinstitución de la propia comunidad y de la propia personalidad. A partir de aquí se instala la política como el centro de la actividad máxima de la especie humana y el marco contextual ineludible de la virtud y la excelencia en el mundo. Se establece la vida como proyecto político. La constitución política de la comunidad, incluye el sentido de universalidad, superando los individualismos, uniéndolos en un grupo, propio de la idea de ciudadanía, a una *areté* ciudadana.

El enmarcar la *areté* y en general los comportamientos éticos dentro de la idea de ciudad, se convierte en elemento indisoluble de la política y si ambas se conciben al servicio de la ciudad, resulta también obvio pensar que la actividad educadora se torna en *Paideia* Política. La educación de la ciudadanía plantea una nueva dimensión del actuar ético en tres campos categóricos: El *actuar teleológico*, actuar según los fines deseados; el *actuar ontológico*, actuar de acuerdo a un deber ser; y el *actuar metodológico*, actuar según procedimientos. Esta triada enmarca todo el comportamiento ético y aquí adquiere sentido axiológico el comportamiento.

La política democrática crea el ámbito público y establece la ley por encima de los intereses particulares. La ciudad antigua democrática se pregunta por la justicia, sin la cual no es legítimable un sentido de adscripción

al proyecto ciudadano. Este proyecto adquiere una carga valorativa ética vital cuando se convierte en un modelo de vida, en un *telos* y en un deber ser que igualmente encierra el reconocimiento de un sentido de dignidad humana, un espacio para el reconocimiento y el diálogo con los demás y por supuesto la existencia evidente de una pluralidad de modos de ser.

Las competencias para el ejercicio de la ciudadanía y el cuidado de sí, se encuentran como posibilidad en todos los que se consideran personas dignas de participar como iguales en la vida política. La *areté* ciudadana es universal e igualitaria en la medida de que todos, pese a sus diferencias y por ellas, sean capaces de preocuparse por los problemas de la ciudad. El legado de Sócrates, Platón y Aristóteles, tienen en común el deber de ser responsables de nosotros mismos, precisamente para aspirar a responder a las responsabilidades ciudadanas.

La modernidad actual (segunda modernidad) aporta fundamentación filosófica, reflejada en la subjetividad individual, típicamente liberal existente antes que toda organización política o social. Esta concepción se conoce como jusnaturalismo por la existencia de derechos naturales universales, propios de todos los seres humanos. En este enfoque se dimensiona la subjetividad y la vida como proyecto individual.

Esta individualidad, a diferencia de la filosofía griega, no requiere de la vida política y colectiva como condición esencial para existir, pero la vida colectiva y la organización política si son producto de un contrato, entre seres libres, previamente constituidos y previamente ungidos de derechos. Las razones del contrato social pueden ser diversas, como el temor al estado de naturaleza hobbesiana; o para lograr el mayor bien privado (libertad y prosperidad) en sociedad (Locke) o bien, para construir una moral y una ética fuerte desde la voluntad general roussoniana. Estas visiones, comparten la

idea del acuerdo razonable de cambiar algunas ventajas del estado de naturaleza inicial por las ventajas aún mayores de la vida política y social.

En el liberalismo político moderno a partir de Locke se acepta al Estado como mal necesario controlable con garantías constitucionales para que no abuse, con facultad para usar la fuerza y para hacer respetar las leyes acordadas por todos. Es la fuente del Estado de Derecho moderno. En esta visión política existen fuerzas particulares aplicadas al mundo económico motivadas por el deseo de lucro y ganancia, autorregulada por efecto del mercado. La esfera social, es autosuficiente e independiente de la esfera del Estado y por lo mismo, sólo lo necesita para aquellos asuntos que no pueden ser regulados por el deseo de lucro y de ganancia.

El liberalismo implica una confianza en la sociedad y en su relativa autonomía frente al Estado; también implica una autoconfianza en las fuerzas privadas, en las libertades particulares que están detrás de la subjetividad moderna. La fundamentación de la ética y moral se centra en el individuo autoconsciente de su subjetividad y dignidad, como valores primordiales. Kant, sabedor de la *insociable sociabilidad* de los humanos, formula la idea de una fundamentación moral a partir del uso de la razón universal, capaz de cimentar normas y máximas de comportamiento moral en las personas, como un deber de la voluntad del bien, por encima de toda inclinación individual.

La universalidad del juicio moral en Kant se abstrae de todo particularismo y todo contexto, tiene la pretensión de ser aceptada por todos y formula: *“Obra sólo según una máxima tal que puedas querer al mismo tiempo que se torne ley universal”*. Para Kant, la razón que el ser humano posee, lo convierte en potencial legislador del universo moral, empezando por el de cada uno (autonomía) y a su vez, por la interrelación en el mundo social donde se encuentra con los demás, a los cuales debe tratar como

espera que ellos lo traten. Desde esta universalidad el sujeto moral es autosuficiente, sin embargo, debe relacionarse con otros a través de normas y medios igualmente universales, puesto que deben satisfacer a todos.

En resumen, estas dos tradiciones filosóficas, la antigua y la moderna, están presentes hoy en toda la discusión de ética y moral. Sus puntos de comparación se compendian en el siguiente cuadro 6.

Cuadro 6
Comparaciones de la filosofía Neo-aristotélica y Neo-kantiana en la fundamentación ética y moral.

Características	Neo aristotelismo	Neokantismo
Tradicición	<ul style="list-style-type: none"> • Antigua Grecia 	<ul style="list-style-type: none"> • Segunda modernidad
Definición de eticidad y moralidad	<ul style="list-style-type: none"> • Orientada hacia la felicidad como fin último 	<ul style="list-style-type: none"> • Orientada por un deber definido racionalmente
Concepción de ser humano	<ul style="list-style-type: none"> • Uso prudente y ponderado de la razón 	<ul style="list-style-type: none"> • Basada en el uso de la razón abstracta.
	<ul style="list-style-type: none"> • Contextualista 	<ul style="list-style-type: none"> • Universalista
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Prefigurados por la vida de la polis 	<ul style="list-style-type: none"> • El verdadero logro moral, está en la fijación de un objetivo por y en la libertad
Relación entre ética y política	<ul style="list-style-type: none"> • Relación estrecha 	<ul style="list-style-type: none"> • Sin vinculación estrecha. • La moralidad queda para el ámbito de lo privado.
Centrada en	<ul style="list-style-type: none"> • El concepto de Bien 	<ul style="list-style-type: none"> • El concepto de Justicia
Proyectada	<ul style="list-style-type: none"> • Hacia la autorrealización 	<ul style="list-style-type: none"> • Hacia la autonomía.

El debate ético de estas dos corrientes, gira hoy día entorno a dos problemas: la búsqueda de la felicidad y la justicia. Para el kantismo, el juicio moral se construye gracias a la capacidad racional del sujeto, que le permite preguntarse racionalmente por la rectitud de sus acciones. Esta teoría ha sido replanteada, para superar el subjetivismo y avanzar hacia un inter-subjetivismo que puede llamarse comunicativo en términos de Habermas, quien cambia la razón centrada en el sujeto, por una razón comunicativa.

Para él, la razón que se pregunta por el bien y por lo justo, es producto de la interacción social, que se construye en la internalización de normas

sociales, antes que ser un componente constitutivo del yo humano; el yo es una creación de la sociedad. La moralidad se construye como un proceso comunicativo sin dominación, teniendo como inicio la idea de que la vida colectiva se realiza a través de acciones comunicativas, en las que individuos (hablantes y oyentes) intentan entenderse. Esta acción comunicativa con sus pretensiones de validez supone que las personas se reconocen como interlocutores válidos. Para Cortina (2005) esta actitud dialógica es la única solución adoptable para construir un mundo verdaderamente humano.

Cortina (2005) resalta, junto a esta actitud dialógica habermasiana, la necesidad de construir unos valores mínimos universales, que hagan posible la convivencia social y los diversos proyectos de vida individual. Para ello se basa en que en el proceso de cambio de las sociedades occidentales de la modernidad, se produjo el politeísmo axiológico de Weber relacionado con el progreso en la racionalización de las estructuras sociales y formas de pensar y como consecuencia de ese progreso, se produjo un retroceso de las formas de pensamiento religioso y moral que cohesionaban las sociedades.

Esta racionalización se da por el uso de la razón instrumental, que busca identificar los medios más adecuados para conseguir un fin específico, sin preguntarse por los fines últimos. Para Cortina (2005) esta racionalidad, que en la modernidad dominó los distintos ámbitos sociales, olvidó la cuestión de los fines últimos de las acciones, causando la creencia de que es imposible responder por ellos como lo hacían las religiones y, por lo tanto, cada persona elige su escala de valores sin que tenga que argumentar el porqué, como si en realidad más bien fuera una cuestión de fe. Esto ha generado un vacío de la moral pública e individual, llenado por la razón instrumental, llevando al relativismo axiológico común hoy en día.

Vista así la situación, Cortina (2005) plantea la necesidad social de la construcción de un pluralismo, que contrarreste el politeísmo, basado en el compartir unos *principios mínimos morales básicos* para la construcción en conjunto de una sociedad más justa y en respetar la búsqueda de ideales particulares de felicidad. Estos valores mínimos estarían conformados por todas las generaciones de derechos humanos que, por la actitud dialógica de consenso, se pueda tomar conciencia de ellos y potenciarlos.

En palabras de Mardones (2003) para los pensadores de la tendencia nuevo conservadurismo del neoaristotelismo, existe actualmente una crisis moral, muy cercana a la anomia, originada en la sociedad burguesa por su frenética búsqueda de libertad, a través de la iniciativa económica y de la libertad cultural, empeñado en alcanzar la libertad mediante la superación de todos los tabúes sociales y de un experimentalismo sin límites. En estas dos orientaciones de la libertad existe una tensión, mientras el liberalismo económico exige una lógica y valores centrados en una ética puritana, el liberalismo cultural desarrolla una racionalidad estético-expresiva que está vinculada a valores de autorealización, autoexpresión y hedonismo.

Para los neoconservadores, la incidencia del orden cultural sobre los demás órdenes sociales es decisiva, y está carcomiendo la ética puritana, base del orden tecno-económico. Desde este análisis se trata de recuperar la "salud ética", que para ellos consiste en la ética puritana del respeto al orden, a la jerarquía, el trabajo institucionalizado, la referencia a una trascendencia. Asimismo, dentro del neoaristotelismo existen la tendencia comunitarista, que sin anhelar el retorno a valores puritanos, afirman que el problema en el que se halla el lenguaje moral, se debe a la pretensión moderna de articular estrechamente lo moral con un sujeto abstracto: el individuo autónomo, quien por su racionalidad práctica sigue por su buena voluntad, unas normas y deberes imperativos.

De allí que los comunitaristas, planteen la dificultad de establecer normas de convivencia justas e imparciales sobre la base de principios abstractos, por eso asumen necesario considerar la moralidad en el contexto de *ethos concretos*, de contextos de socialización, de prácticas sociales concretas que definen el sentido de justicia, a partir de un ideal de vida. Esta visión centra mucho el interés de la moral en los proyectos de autorealización individual, olvidando las pretensiones de universalidad de la complejidad del entramado moral, que se construye, tanto social como individualmente.

La teoría crítica de pensadores de la Escuela de Frankfurt como Adorno, Horkheimer, Marcuse, Habermas, entre otros, también se preocupa por el mundo social y expresan que la causa de la desorientación moral contemporánea, es debida a la invasión del mundo de la vida por las lógicas que gobiernan los sistemas económicos y el sistema burocrático del Estado. Esto supone la influencia de su racionalidad funcional, que arruina las relaciones intersubjetivas, donde se encuentra la matriz de la creación de valores. Por eso surge la intención de someter los sistemas a justos límites y así potenciar espacios en donde se construya una ética civil, o sea, una voluntad pública política, una solidaridad y una responsabilidad.

Esta rápida reflexión sirve para delinear una postura en las sociedades actuales, en donde existe una gran pluralidad de valores y una tendencia hacia el individualismo hedonista, producido por la invasión de la razón instrumental en todos los campos de la vida, es necesario cimentar la vida colectiva en unos ordenamientos mínimos, que hagan posible el desarrollo de los proyectos personales. Asimismo, reconociendo la importancia de las prácticas sociales, en el entramado moral, lo antes dicho lleva al planteamiento de la necesidad de fortalecer la función socializadora de instituciones educativas como la universitaria, además de la familia, los medios de comunicación y otras instituciones sociales afines al ciudadano.

La Ética y los Valores Morales en las Competencias Ciudadanas

Ética es un vocablo originado del griego *ethos* con el significado de costumbre, comportamiento y carácter, mientras que *Moral* viene del latín *Mos - moris*, que también significa costumbre, comportamiento y carácter. Por ello, muchas veces se usan como equivalentes en filosofía. Aunque algunos autores consideran que la ética tiene que ver más con el comportamiento colectivo o en colectividad, y la moral con el comportamiento personal o individual. Para otras personas ética es moral pensada o reflexionada por el trabajo filosófico y moral es moral vivida.

Por su parte, Valores, de acuerdo con Papacchini (1998), son ideales humanos que indican un deber ser, más que un ser; responden a necesidades humanas esenciales, pero en constante dinamismo; se modifican con el tiempo, alrededor de un centro básico esencialmente constante". Para algunos autores, los valores tienen jerarquía en cuanto son superiores e inferiores.

Por esto urge la necesidad de educar formalmente en valores propios del ciudadano, porque a ser ciudadano se aprende como a casi todo por placer, más que por ley o castigo. La libertad, la justicia, la solidaridad, la honestidad, la tolerancia activa, la disponibilidad al diálogo, el respeto a la humanidad de las demás personas y de la propia, son valores que se consideran específicamente morales, porque dependen de la libertad humana realizarlos y no pueden atribuírsele a nadie más; aparte de ser indispensables para el ser humano si no quiere perder en humanidad.

A través de la historia se observa que el contenido de los valores morales ha ido progresando, más que simplemente cambiando. Para Habermas en su teoría de la evolución de la conciencia moral de las

sociedades, las sociedades aprenden no solo técnicamente, sino moralmente y este aprendizaje significa ir imprimiendo una nueva forma de conocer de sus miembros. La formación de la conciencia moral tanto individual como colectiva, implica selección de los valores que mejor acondicionan nuestra existencia y sobre todo la forma de realizarlos o ponerlos en práctica.

Siguiendo el pensamiento de Cortina (2005) un individuo para ser plenamente humano, a través de la educación, debe pretender:

 Ser libre y aspirar a la igualdad entre los hombres, debería ser justo, solidario y respetar activamente su propia persona y a las demás personas, trabajar por la paz y por el desarrollo de los pueblos, conservar el medio ambiente y entregarlo a las generaciones futuras no peor que lo hemos recibido, hacerse responsable de aquello que le ha sido encomendado y estar dispuesto a resolver mediante el diálogo los problemas que pueden surgir con aquellos que comparten con él el mundo y la vida. (p. 229)

De esta definición se desprenden claramente los principales valores que deben conformar el capital axiológico que todo individuo debe preservar a fin de obtener beneficios en materia de humanidad. Estos valores que deben ser modelados, enseñados y practicados por y en la Universidad son:

 La Libertad: Valor de la Revolución Francesa, con diversos sentidos, puede entenderse como *participación*, del hombre libre que delibera y tomar decisiones conjuntas sobre la organización de los asuntos públicos y la vida universitaria. Como *Independencia*, cuando los intereses individuales pueden ser diferentes de los del resto de la comunidad, requiriendo espacio para realizarlos sin interferencias. Es libertad de conciencia, expresión, reunión, asociación, movilización, entre otras. La libertad asegura la independencia, sin tener presente la libertad de los demás, por esto es necesario exigirla para todo ser humano por igual.

Igualmente puede interpretarse como *Autonomía*, de aquella persona que es capaz de darse sus propias leyes, es decir, sabiendo que existen acciones humanizantes y acciones deshumanizantes, autónomamente decide realizar las acciones que merecen ser realizadas y evitar las que deshumanizan, sin imposición de otros. El percibir la diferencia permite formarse una auténtica personalidad y un pensamiento propio. Conquistar la libertad como autonomía implica cultivo y aprendizaje que bien merece la pena realizar; sin embargo algunas personas, no optan por leyes propias, sino añadirse a las de otros, que pueden ser mayoría; es el conformismo de los hechos, es heteronomía.

Igualdad: Otro valor de la revolución francesa, con distintos sentidos: Como igualdad para todos frente a la ley; como igualdad de oportunidades para todos acceder a puestos de interés y como igualdad de prestaciones sociales propias del Estado social. Todas llevan a la idea de que las personas son iguales en dignidad, por tanto merecen igual consideración y respeto. Además, exige a la sociedad protección de los derechos humanos de segunda generación propios de la ciudadanía social, cuya satisfacción son esenciales para el desarrollo de una persona. Es esencial el cambio de las exigencias a asumir responsabilidades en una ciudadanía social activa.

Respeto activo: Valor esencial en democracia, porque no hay convivencia posible sin la tolerancia y se requiere fomentar con la educación. La tolerancia puede significar *dejar hacer* por impotencia en el manejo de situaciones o desinterés. Estas definiciones comunes son inadecuadas, por eso, más que tolerar, el valor verdadero es el respeto activo, que consiste no sólo en soportar serenamente que otros piensen diferente, sino tener interés positivo por comprender sus proyectos y ayudarle a lograrlos, siempre que tengan un aspecto moral respetable. Este valor es necesario para tener auténticas construcciones de vida compartida.

La Solidaridad o fraternidad de la revolución francesa, se materializa en dos realidades. Una, como la relación que existe entre personas que participan con el mismo interés en ciertas cosas, de cuyo esfuerzo de todos depende el éxito de la causa común. Es esencial para la supervivencia de la persona o del grupo; y dos, como actitud de una persona que coloca su interés en otras personas y se esfuerza por los asunto de ellas. No afecta la supervivencia personal pero afecta el sobrevivir bien con indiferencia ante el sufrimiento ajeno. En este caso si es un valor moral universal no grupal.

Este es el valor más aceptado por los jóvenes interesados en realizar tareas del sector social, cívicas y de voluntariado, por aprecio a los demás, por espontánea voluntad de querer hacerlo, no por imposición u obligación. Sin embargo, el voluntariado necesita de la formación técnica para hacerlo con eficacia, poniéndole voluntad a la razón y razón a la voluntad. La solidaridad universal se requiere para que se fortalezcan tres nuevos valores: la paz, el desarrollo de los pueblos y el respeto al medio ambiente.

Diálogo: Este valor es una acción que compromete a quien la declara y a quien la acepta. Es un camino que compromete totalmente a la persona que lo emprende porque deja de ser espectador para ser protagonista de una tarea compartida, ya sea en la búsqueda compartida de la verdad y lo justo como en la resolución justa de los conflictos que surgen a lo largo de la vida. El diálogo debe ser realizado con seriedad, sujeto a reglas propias de una ética discursiva, donde participen todos los afectados de la decisión final; dispuestos a escuchar y modificar o no, su postura si los argumentos lo convencen o no, porque su preocupación es encontrar una solución justa que atienda a intereses universalizables.

La realidad actual está pidiendo a voces más ética a la política para poder potenciar la democracia, porque la política y la ética se superponen. La

ética se inicia en el interés por el otro y su vulnerabilidad, lo cual significa trascender el egocentrismo. La política, por su parte, también presupone un interés por el otro. Cuidado de la existencias en términos de Arendt, una existencia que mira el bien común, general. Sin ética no hay política de responsabilidad por la vulnerabilidad del Otro. La ética ofrece sensibilidad, actitud para solucionar los problemas, pero es el político, a través del diagnóstico de los problemas y de las leyes, que produce las soluciones a los problemas.

Es la ética quien mantiene a la política dentro de los límites de lo humano para que no caiga en la violencia y la manipulación, mientras que la política le sirve a la ética para agudizar su sentido y amplitud. Para Habermas, la legitimidad de las leyes se mide por el principio de universalización de los intereses, medidos en el debate público; de ahí que el conformismo de las masas pervierte la política democrática y hace pensar en redil totalitario de borregos manipulados.

En la sociedad del riesgo (Beck), los problemas como contaminación, hacen pensar y tomar conciencia de que estos problemas de la sociedad moderna y democrática no se solucionarían con solo ingeniería social, se requiere elevar el nivel moral de la sociedad, ya que supone un cambio de estilo de vida. Se requiere elevar la participación e interés de los ciudadanos. Para Touraine (2002) la “nueva política” surge alrededor de cuestiones éticas y culturales, vida (bioética, gentecnología) y muerte (eutanasia), relación de género, ecología, derechos humanos, que está siendo asumida por los Nuevos Movimientos Sociales, que expanden su sensibilidad por todo el cuerpo social para impedir el predominio de las conductas dañinas.

Es desde la conciencia ciudadana que tiene futuro esta nueva política, por lo que es labor de la institución universitaria participar en la construcción

de una nueva ética para elevar el nivel de conciencia, a través de una Pedagogía Social. La elevación de la moral de la sociedad conlleva un cambio de las relaciones con el otro y por consiguiente a una nueva profundización de la democracia. Para ello, las universidades venezolanas, al decir de Fuenmayor Toro (2003), deben enfrentar, primero sus propias limitaciones, muchas de ellas de carácter ético, las cuales constituyen obstáculos importantes para la elaboración de propuestas ante el proceso de deshumanización en marcha en el planeta.

Para Fuenmayor (2002) es indispensable que en la universidad se impusiera la ética del conocimiento que dirija la conducta de los universitarios en el sentido de actuar y enseñar a actuar sin prejuicios, sin fanatismos, sin apriorismos. Dentro de su comunidad, la universidad debe exigir la ética del trabajo académico donde se profundice el conocimiento, de manera contrario al facilismo. La realización de estas actividades universitarias requiere de una ética de la calidad en la producción de saberes pertinentes a las necesidades de la población, así como en las funciones docentes formativas de la universidad para la formación de profesionales acordes con los avances científicos técnicos y humanísticos.

Igualmente, expresa Fuenmayor (2002) se hace necesario la revisión ética del concepto de autonomía universitaria para evitar las perversiones en la actuación de directivos, gremios y sindicatos, en la labor académica de docentes y en el comportamiento de estudiantes y dirigentes. Propone una discusión para la constitución de una ética de la autonomía responsable que garantice la creación intelectual libre, productiva y útil a la sociedad, una formación de profesionales listos para enfrentar las necesidades sociales y una actividad de extensión ajustada a los roles sociales y del Estado.

La ética del ciudadano profesional

El concepto de profesión, tal como se conoce en la historia, tiene un origen religioso. Al Inicio se reconocían tres profesiones: sacerdotes, médicos y juristas; todas exigían vocación, ya que no toda persona era escogida para ejercerlas, además debía declarar un juramento al ingresar, aceptando las reglas y valores morales del ejercicio profesional. Estas profesiones tenían un carácter sagrado por su dedicación a intereses nobles del cuidado del alma, del cuerpo y de la cosa pública. Posteriormente, a partir de la Modernidad es cuando las profesiones se liberan de la religión y se fundamentan en una ética autónoma.

Como afirma Cortina (2005) la Reforma protestante coloca las bases para entender que la propia conducta moral es sentir como un deber el cumplimiento de la tarea profesional en el mundo. De aquí se construye el concepto religioso y ético de profesión el cual dice que *“el único modo de agradar a Dios, consiste en cumplir en el mundo los deberes profesionales, por eso el profesional se entregará a ello en cuerpo y alma”* (p. 147). Posteriormente la conciencia moral del ejercicio profesional se separa de la conciencia religiosa y adquiere autonomía. La vocación se asume como un deber moral o misión a cumplir en el mundo, a la que el profesional debe responder; por eso se consagra a una causa social que lo trasciende.

Una profesión, es una actividad humana mediante la cual se realiza un servicio de carácter específico a la sociedad. El tipo de servicio que presta el profesional se considera único de él, claramente definida su actuación, necesario, realizado con vocación y misión de servir, y cuyos profesionales, en unión de sus colegas tratan de obtener un control de su profesión. La licencia para ejercerla se obtiene luego de un proceso de formación teórico y práctico, que lo acredita y facultad en el ejercicio de la profesión.

Los códigos de las profesiones intentan auto-regular sus actuaciones y resolver posibles conflictos. Sin embargo junto a los códigos deontológicos es necesario incorporar códigos de ética que se preocupe por los bienes y fines que la profesión persigue. Junto con los derechos de los profesionales están las responsabilidades por el correcto ejercicio profesional. Igualmente se espera de los profesionales *“no ejerzan su profesión sólo por afán de lucro”* (Cortina, 2005, p. 153), dado que se trata de una actividad dirigida a favorecer a la colectividad. Por eso es necesario distinguir entre el fin de la profesión o bien objetivo que se persigue y por el cual tiene sentido, y los intereses subjetivos que persigue la persona que ejerce la profesión.

La *praxis teleía* aristotélica (acción con fin en sí misma) modificada por Cortina (2005) y trasladada a las actividades profesionales permite entender que una actividad profesional se realiza para obtener un resultado que está incluido en su propio fin. Así por ejemplo *“el bien interno de la sanidad es el bien del paciente, ...el de la docencia, la transmisión de la cultura y la formación de personas críticas”* (p. 155); por eso quien se convierte en profesional, no puede proponerse una meta cualquiera sino la que ya viene dada y da sentido a su acción y legitimidad social. Los fines de una profesión no se inventan porque ya están dados, es una tradición profesional a la cual se incorpora el nuevo profesional.

Aunque esto es muy cierto, también las profesiones han ido reformando sus metas, ajustando su ejercicio, variando las relaciones entre colegas y también con los usuarios de la actividad profesional, debido al incremento de la capacidad técnica humana y como dice la autora, básicamente al cambio de conciencia moral social, que ha avanzado en el sentido de reclamar mayor respeto a su autonomía. Por lo cual, aunque el fin sigue siendo el mismo, el tipo de relaciones humanas mediante las cuales logra sus metas y el tipo de actitud han cambiado; eso exige del profesional

capacidad creativa para “*alcanzar la meta de su profesión de una manera acorde a la conciencia moral de su tiempo*” (p. 157).

Es importante tener presente los hábitos, que cada profesional debe incorporar para alcanzar las metas, de qué actitudes debe apropiarse para realizar su actividad y convertirse en un profesional virtuoso, es decir, que intente ser lo más competente posible, que se esfuerce en obtener un grado de excelencia en las actitudes necesarias para alcanzar el bien interno de su práctica profesional y no conformarse con los mínimos indispensable.

En la práctica profesional también se consiguen los denominados bienes externos, que no le dan sentido a la práctica, pero que se obtienen, como el dinero, el prestigio y el poder. No existe ningún problema que los perciba, lo que desvirtúa cualquier profesión es el hecho de que en el ejercicio profesional se cambien los bienes internos por los externos olvidando las metas por las que la profesión tiene sentido y legitimidad social, y se dedique únicamente a buscar el dinero, el prestigio y el poder. Con esto las profesiones se corrompen inexorablemente.

Por su parte, la burocratización ha destruido en buena medida la virtud física y la virtud moral que exige la práctica excelente de una profesión, porque el *buen profesional*, desde este punto de vista, es aquel que cumple con las normas legales vigentes, de forma que no se le acuse de negligencia. Para lograr esa perfección legal requerida por el *ethos burocrático*, basta con cubrir los mínimos necesarios de permanencia en el centro y de atención a la clientela, sean alumnos o pacientes. Por lo tanto, es necesario diferenciar la legalidad de la ética, es decir, el *ethos burocrático* y el *ethos profesional*. La ética de la profesión, más que unos mínimos legales, exige la aspiración a la excelencia porque su compromiso es con los ciudadanos.

Es el momento de universalizar la aspiración hacia la excelencia, aspiración que es personal pero que necesita de voces críticas que la direccionen y no quedarse en puras agremiaciones. Esta moral crítica no se puede institucionalizar totalmente pero debe expresarse a través de una *opinión pública crítica*, lugar donde se ejerce la ciudadanía. Los profesionales deben hacer uso público crítico de su razón para que exista una ética profesional posible, porque la moral no puede imponerse, sino que debe asumirse desde adentro.

Ciudadanía, Ética y necesidad de replantear la misión universitaria

La concepción de responsabilidad social de la universidad, como servicio público, establece su responsabilidad de preparar, anticipadamente, los individuos para una sociedad que cambia velozmente. La universidad tiene la misión de formar un ciudadano profesional responsable y pertinente con las necesidades de una nueva sociedad democrática, deliberativa, pluricultural, participativa. Por eso se dice que la universidad que permanece estática, receptiva y repetitiva, que no cambia, contribuyen en gran medida al subdesarrollo de la nación.

El análisis crítico de las funciones que cumple la universidad como institución con responsabilidad social permite inferir lo que debe ser su nueva misión a la luz de las tendencias que dominan el mundo. La universidad en su evolución paradigmática a través de la historia ha transitado por el modelo docente, científica, paradigmática, productiva hasta la crítica replanteando cada vez su misión. Los movimientos reformistas, como el Humanista de la Unesco, que buscan mejorar la calidad, gestión, pertinencia social y el uso de las nuevas tecnologías educacionales de la universidad, así como la formación integral del individuo tienen la necesidad urgente de preguntarse por la Universidad que se quiere en este milenio.

Su respuesta no es sencilla, porque debe resultar de muchos estudios, deliberaciones y consensos de lo que vive la humanidad y una imaginación sobre el proyecto de sociedad posible y deseable, para luego definir la misión que, en consecuencia, debe asumir la universidad venezolana. Se propone la reformulación y ampliación de la misión del modelo de universidad actual, para que sea forjadora de ciudadanos profesionales conscientes y responsables con el planeta, teniendo presente las tradicionales funciones de docencia, investigación y extensión.

La función docente: Para nadie es extraño que la universidad predominante en Venezuela, es la universidad docente, dedicada en esencia a preparar bachilleres para la obtención de un título universitario, que certifique competencias en el manejo de las técnicas básicas de una profesión. Esta función debe replantearse y calificarse de *educación* en el sentido de que debe ser, más que la simple enseñanza profesional, debe incluir componentes de formación crítica, ética, democrática necesarios para una formación integral del ser humano, sobre todo del trabajador intelectual, propósito de la universidad en la sociedad del conocimiento.

Se plantea la creación de una política académica para la formación de profesionales socialmente responsables con aptitudes de solidaridad, responsabilidad social y ambiental, como elementos componentes de una verdadera formación integral. Así como ejecutar una educación superior permanente que exprese la responsabilidad social de la universidad actual y futura para con los adultos interesados y capaces intelectualmente.

La universidad socialmente responsable en el ejercicio de la docencia en torno a problemas sociales para formar ciudadanos profesionales responsables realiza una mayor contribución en la construcción de una sociedad urgida de desarrollo humano sostenible. Así mismo proveerá al

sector empresarial de egresados con competencias en responsabilidad social esenciales para cubrir las nuevas exigencias de ética empresarial que la globalización requiere. El egresado universitario con inteligencia social es cada vez mejor valorado por las empresas.

La función investigación: La investigación científica es una función esencial de la universidad que requiere desmitificarse como la única forma o medio para lograr saberes nuevos, cuando es solamente una forma de hacer ciencia. Existen otras maneras de ver el mundo y otros procesos intelectuales que también son necesarios y relevantes para la humanidad. Existe la necesidad de producir ciencia mediante la crítica científica y la teorización, o sea, cuestionando racionalmente las realidades y elaborando explicaciones coherentes, soluciones viables y deseables a los enormes problemas de la nación. Es necesaria que la técnica y las humanidades sean valoradas por sí mismas para que satisfagan necesidades vitales del hombre

Es cierto que el hombre precisa de la verdad de la ciencia, como de la utilidad de la técnica en la creación de objetos para resolver problemas concretos de la sociedad, como también de la belleza del arte y de la bondad producto de la ética que sirven para satisfacer necesidades superiores a las básicas. Estas áreas, en su contenido creador, deben ser también objeto y función importante de la educación superior; la ciencia por el valor de sus productos intelectuales; el arte, como tal, por la calidad y belleza de sus obras (literarias, plásticas, musicales, etc.) y la tecnología por los problemas que resuelve con sus diseños, inventos e instrumentos que crea.

Con esto, la función de la universidad es, formar trabajadores intelectuales para resolver los problemas de la sociedad así como, ser creadora de cultura, imaginada como producción intelectual: científica, técnica y humanística. Tarea cada vez más relevante porque el sistema de

producción intelectual se constituye progresivamente en el factor explícito del desarrollo del hombre y de la sociedad. Por ello, se propone la elaboración de una política para la ejecución de investigaciones socialmente necesarias que permitan afirmar la producción y transmisión de conocimientos congruentes con el desarrollo humano sostenible, desde la definición de temáticas hasta los procesos de generación y difusión del mismo.

La función extensión para algunas universidades, no pasa de ser una actividad de segundo orden, es esencial porque se refiere a la comunicación de la institución con su entorno, lo cual es vital para el cumplimiento de las demás funciones. La simple presentación de eventos, conferencias o cursos cortos para el público o participación en actividades sociales o comunitarias, debe ser sustituida por una mayor interacción social que implica su responsabilidad social. La universidad debe estar presente en la comunidad, ayudándole a conocer y comprender las transformaciones que suceden en el mundo, los problemas locales y sus mejores soluciones, de manera que sea verdadera rectora de la cultura científica, tecnológica y humanística.

Es responsabilidad de la universidad ser modelo de sociedad democrática y educadora para que toda la comunidad universitaria participe en tarea de aprender y enseñar, de crear y producir en reciprocidad con los demás sectores de la sociedad, es decir tener una fuerte integración social. De esta forma, la responsabilidad social universitaria supera el paradigma de proyección social y voluntariado, proyectándose hacia el interior de la comunidad académica como hacia el contexto, creando redes de comunicación con el propósito de aprender a resolver o disminuir los propios problemas sociales comunitarios, a través de su empoderamiento.

En respuesta a los impactos que ocasiona, la universidad socialmente responsable debe desarrollar en su comunidad universitaria una capacidad

de gestión ética, que permita la configuración y reconfiguración permanente de los esfuerzos educativos, de investigación y de extensión, para generar profesionales idóneamente capacitados en las soluciones de los complejos problemas y riesgos que se presentan en el mundo actual.

Estas funciones básicas de la universidad, mediante la ética universitaria, crean sinergia entre ellas, la cual, debidamente administrada con una gestión socialmente responsable, genera un aprendizaje constante de todos los sujetos sociales involucrados, llámense directivos, docentes, estudiantes, administrativos y obreros, a fin de incorporarse plenamente en la sociedad del siglo XXI, siendo agentes conscientes y activos en el fortalecimiento del desarrollo humano sostenible local, nacional y planetario.

Estos aspectos le permiten a la universidad socialmente responsable obtener ventajas de la gestión universitaria tanto para la sociedad, como para la universidad y los estudiantes. Para la sociedad se estaría realizando un nuevo acuerdo entre Universidad y Sociedad, que beneficia a la comunidad por la ejecución de acciones socialmente responsables de la universidad, reduciendo los impactos negativos, así como fortaleciendo los impactos positivos, dando mayor énfasis a la preservación del medio ambiente.

La universidad afirma su lugar en el mercado laboral de la educación superior, porque fortalece el desarrollo humano sostenible egresando profesionales con altas competencias en responsabilidad social e inteligencia social. Para el estudiante, a través de políticas de innovación de los procesos de docencia, investigación y extensión, influye en la formación de ciudadanos íntegros con conciencia de la realidad política, económica, social del país y del mundo; igualmente promueve el diálogo, la deliberación y la sinergia entre los miembros de la comunidad universitaria y de la sociedad.

El estudiante puede vivir problemas sociales reales y brindar aportes a las soluciones, afianzando su formación como ciudadano y líder responsable.

En síntesis, la universidad debe transformarse en una institución que, a la vez que, enseña conocimientos, habilidades y destrezas profesionales, eduque para que esos profesionales sean más racionales, críticos, creativos con responsabilidad ciudadana; que realicen investigación científica, al igual que cuestionen, teoricen y propongan soluciones a los problemas reales y concretos de la sociedad; que valoricen y produzcan las humanidades para hacer la vida cada vez más digna, de manera que se viva en paz, solidaridad y armonía con los demás y la naturaleza; en fin, enseñar a convivir con los sujetos y no sólo a manejar los objetos.

Para lograr que se dé esta realidad, la universidad debe organizarse y modificar su acción educativa orientada a la solución de problemas complejos, gracias a una organización académica más pluridisciplinaria con base en el pensamiento complejo, base de toda la filosofía de la responsabilidad social, superando la fragmentación del saber, así como generar en sus integrantes, el sentimiento de pertenencia a ella, desde una racionalidad crítica y mediante la acción comunicativa.

Para alcanzar esa cohesión social, necesaria en las sociedades contemporáneas, se requiere buscar aquellos valores que las diferentes doctrinas comparten, aunque no coincidan en la cosmovisión, para tratar de construir una sociedad pluralista, donde emerja la concepción de lo justo y lo bueno, para pretender encontrar los valores mínimos de justicia de una sociedad pluralista y los ideales máximos de felicidad.

Conclusión del Capítulo

Desde el inicio de la vida planetaria el ser humano ha sentido la necesidad de la convivencia comunitaria que le permitiera defenderse inicialmente de la naturaleza, luego esta convivencia en comunidad creó la necesidad de establecer normas y acuerdos mínimos de convivencia, es decir, la necesidad de establecer un contrato social, que generación tras generación ha permitido la búsqueda de diversas formas para lograr la sobrevivencia integral, individual y colectiva, del ser humano.

Con el transcurso del tiempo, la humanidad ha ensayado diversas formas de gobierno, que desde el punto de vista aristotélico algunos son buenos: monarquía, aristocracia y democracia; sin embargo también han existido gobiernos malos (tiranía, oligarquía y oclocracia) que aparecen cuando los gobiernos buenos se debilitan. Luego de la caída de los regímenes autoritarios, la democracia ha sido la mejor forma de gobierno, por todas sus características; sin embargo en la actualidad muchas de ellas se están debilitando por la falta de participación política por crisis de representatividad por un debilitamiento de la conciencia ciudadana.

Como se evidenció, la democracia verdadera se produce cuando la sociedad se ha liberado del poderío de la ignorancia, la dependencia de otros, la tradición y el derecho divino, mediante el accionar mancomunado de la razón, el crecimiento económico y la soberanía popular, de manera que la sociedad esté sometida fundamentalmente a la verdad y a la exigencia del conocimiento. La respuesta a esta incertidumbre está en la construcción del actor social concreto, sea individual o grupal que combine la razón instrumental con la identidad cultural.

La democracia representativa moderna de los dos últimos siglos demostró sus virtudes, pero en la actualidad está demostrando sus limitaciones para responder a los nuevos retos sociales de las sociedades modernas. El Estado moderno, surgido luego del siglo XVIII está seriamente cuestionado en sus funciones de garante y promotor del bienestar colectivo. Los importantes cambios sucedidos en este tiempo están afectando la convivencia social y los mecanismos de poder y riqueza han convertido al ciudadano en simple votante, cliente de un estado benefactor y consumidor acrítico de bienes y servicios.

La globalización, a la par, está influenciando cambios en el concepto tradicional de estado-nación y en la forma como se dan las relaciones internacionales. Los gobiernos ven disminuida su actuación como promotor del bienestar social, así como la economía se ha convertido en una práctica irresponsable de especulación financiera mundial. El estado de derecho, condición para la igualdad jurídica de todos los ciudadanos en materia de exigir derechos y cumplir obligaciones, se debilita por las crisis económicas, por la presencia de gobernantes irresponsables y por la apatía o impotencia de las grandes masas de ciudadanos. Esta situación obliga a encontrar una nueva forma de ser ciudadano del siglo XXI.

Se debe aprender a vivir juntos con las diferencias en una unidad disfrutando de la mayor diversidad posible, en un marco de garantías y libertades. Pudiendo superar la democracia participativa y alcanzar la *democracia de liberación*, pluralista, laica, de respeto por las libertades y la diversidad de creencias, orígenes, opiniones y proyectos, que renueve sus límites constantemente y, que responda a las dos exigencias primordiales de limitar el poder del gobernante y responder a las necesidades de la mayoría, respetando la opinión de las minorías.

La ciudadanía, hoy se entiende como concepto de igualdad, libertad y solidaridad, con el derecho de participar directa o indirectamente en la gestión de la sociedad, con una clara conciencia de pertenencia a una colectividad. En un sentido amplio se entiende a la ciudadanía como una membrecía o condición de pertenencia voluntaria a una colectividad, como la Universidad, lo cual implica el cumplimiento de deberes morales hacia la comunidad, dentro de una libertad de conciencia y de expresión.

El ejercicio democrático enseñado y practicado en la universidad permite el florecimiento y fortalecimiento del espíritu democrático que penetre paulatinamente en otros lugares de la vida social organizada. Por eso debe ser importante la formación de la razón y la capacidad de raciocinio como el desarrollo del espíritu ciudadano, el aprendizaje de la libertad y el reconocimiento de la otredad.

Los programas, la relación pedagógica docente-alumno deben permitir al docente ser modelo del estudiante en la construcción de su propia identidad, y la formación de una subjetividad democrática, dentro de una institución universitaria que dialécticamente propicie la tolerancia, la paz, la diversidad y la unidad, la libertad humana, de manera que se logre la formación de ciudadanos profesionales preocupados por el bien común, por su congéneres y por la naturaleza.

La educación que se imparte en las instituciones universitarias debe asegurar, básicamente, que el conocimiento sirva para promover la cultura de la paz y el bienestar humano, la tolerancia y la igualdad en la diversidad, la dignidad de la vida, la superación de todas las debilidades humanas, de manera que se logre la formación de ciudadanos del mundo. Este es un deber impostergable de las instituciones de educación superior, en especial, aquellas responsables de la formación de docentes.

Para la formación de un ethos democrático, articulado con la declaración universal de los derechos humanos y las nuevas concepciones del mundo, se requiere partir del ethos cultural del venezolano actual poseedor de una estructura familiar matrisocial que, en su proyección hacia la sociedad, produce instituciones de lógica familista axiológicamente orientadas, es decir, que se rige por valores grupalitas, autoritarios. Estas circunstancias deben cambiar en beneficio de una sociedad democrática, dialógica y participativa.

Para establecer un verdadero cambio en el ethos cultural venezolano, necesario para la formación de un ethos democrático, se requiere promover la formación hacia una ciudadanía democrática deliberativa y poco a poco, más participativa, porque la democracia moderna fracasó en entregarles a otras personas el uso racional de sus derechos ciudadanos.

Desde que fue publicada en 1789 la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, los derechos humanos paulatinamente han ido adquiriendo fuerza en el mundo entero, pero los derechos ciudadanos se han quedado rezagados. En muchos casos, la actividad ciudadana está reducida a la simple dimensión del derecho al voto, con poca participación en la selección de candidatos, con procesos electorales costosos, mediatizados, y con poco cumplimiento de los candidatos, una vez elegidos.

En el panorama mundial la situación es muy similar, porque muchas decisiones importantes carecen de poder de fiscalización por parte de los pueblos. El ciudadano en su vida cotidiana queda restringido a la actividad de consumidor de los servicios y productos, con pobre derecho a lamentarse, sin la posibilidad de orientar y controlar el futuro de la vida en común, o sea, sin posibilidad de ejercer la actividad ciudadana autónoma como tal. Su actividad de opinar está siendo manejada por las agencias encuestadoras.

La sociedad esta distante de la actividad política de formación de una opinión ilustrada común con base a un debate argumentado, como era la pretensión en el “siglo de las luces”.

El fomento de una actividad ciudadana ilustrada implica formación, información, capacidad de juicio, diálogo, razonamiento, decisión, toda un sinnúmero de actividades humanas propiamente racionales, públicas y políticas que no son naturales sino complejas y necesitan de un aprendizaje libre, para que tenga sentido común para que sean eficaces. No se necesita aprender a ser humano, pero sí a ser ciudadano.

Uno de los espacios más propicios para cumplir con esta formación de ciudadanos adultos responsables es, sin duda alguna, la Universidad, porque la educación primaria y secundaria es esencial para la formación ciudadana del joven, mientras que en la universidad se pueden iniciar los debates políticos complejos para adultos con responsabilidad jurídica y derecho de voto. La universidad es un espacio único para la formación ciudadana, enriquecido por la capacidad de reflexión y decisión juiciosa ciudadana y con capacidad formativa de los docentes universitarios. Es decir, son verdaderos espacios públicos de aprendizaje y ejercicio ciudadano.

Indiscutiblemente, la tarea específica de formar ciudadanos informados, con capacidad de reflexión y diálogo, requiere de la universidad abrirse más a la educación del adulto, la formación continua y abrir las puertas al debate y la reflexión ciudadana, ilustrados sin ser especializados o sea que poseen cultura humanística no científica. En estos espacios la responsabilidad social universitaria parcialmente se cumple con congresos y seminarios abiertos al público, con exposiciones breves, sencillas, precisas de expertos comprometidos en difundir la información pertinente y útil a la

ciudadanía. Sin embargo se hace necesario incluir en la política universitaria y el currículo de las carreras, la meta de la educación en ciudadanía.

Que la universidad asuma la tarea de formación de sus estudiantes, así como de la sociedad en general, puede ser cuestionable, por el riesgo de caer en activismo político y adoctrinamiento de sus estudiantes. Este temor es legítimo, sin embargo, la actual situación de pseudo-neutralidad universitaria, constituye desde el punto de vista del currículo oculto, un activismo escondido y un adoctrinamiento negado. Mientras, que la constitución de un espacio abierto y declarado de debate ciudadano sobre los problemas sociales no tardará en mostrar sus beneficios.

La universidad por su parte, desde su responsabilidad social, debe velar y cuidar los procedimientos de la formación y los debates ciudadanos, es decir, debe implementar las condiciones para el debate público, la dinámica que permita las argumentaciones para que los más universilizables alcancen el consenso mayoritaria luego de su deliberación. Porque de lo contrario habrá que promover una declaración de que en la universidad no se hace política, solo formación científica, que es una posición política positivista científicista, que desde una pretendida neutralidad axiológica, impide de antemano cualquier crítica contra ella y reconduce al gran peligro de tener una actividad científica no fiscalizable, en una sociedad del riesgo.

CAPITULO VI

CREACIÓN DE IMAGINARIO SOCIAL DE CIUDADANÍA UNIVERSITARIA Una reflexión en clave hermenéutica

*Sí es verdad que la ciudadanía no se construye
apenas con la educación, también es verdad
que sin ella no se construye la ciudadanía.
(Freire, 2003)*

Introducción.

El camino andado en la discursividad sobre la educación, se queda en acción reflexiva temporal, compleja, siempre abierta, y podría imaginarse la educación como un proyecto inacabado, al igual que la modernidad, según Habermas (2008). De igual forma Kant (2003) afirmaba que no se debe educar pensando en el presente, sino que se debe hacer pensando en una situación mejor y viable del futuro. Esto hace suponer el carácter de innovación continua que debe tener la educación. Claro está, para que la acción se realice debe estar de algún modo atada a la naturaleza humana, en un proyecto de vida que se desarrolle como ciencia aparentemente, pero que se desarrolle como proyecto que trascienda a la propia ciencia.

Por su parte, la sociedad de la modernidad, delineada en sus objetivos bien intencionados, es otra muy distinta en la realidad actual. La sociedad con esos objetivos de orden, progreso e igualdad, se ha convertido en una sociedad de desorden, caos, incertidumbre y riesgos; el progreso incontrolado ha traído desequilibrios; así como algunas democracias se han convertido en totalitarismos, caudillismos u olocracias y hasta las religiones se han ido hacia radicalismos, fundamentalismos y violencias.

Por estas razones, para modificar la situación, se intenta imaginar una nueva sociedad a través de la construcción de ciudadanía universitaria, en un mundo donde todos los estudiantes sean y se sientan ciudadanos cosmopolitas. A partir de los planteamientos aquí desarrollados, se pretende realizar un proyecto organizacional educativo distinto, no precisamente centrado en el campo empresarial y gerencial, con la finalidad de mejorar su producto.

Se trata de superar la barrera de lo meramente profesional, para dar inicio y desencadenar un proceso que como efecto dominó o mariposa, lleve a la formación de ciudadanos profesionales conscientes de una ética global necesaria para reflexionar en una sociedad del riesgo, que posteriormente repercuta en la formación de nuevos ciudadanos que constituirán una nueva sociedad, más humanizada y planetaria.

Se trata de generar cambios en diversos segmentos de la estructura de la universidad venezolana; de generar un cambio de actitud personal, de creer en una nueva ética que abarque más allá del ser humano, de creer en la posibilidad de un cambio del estudiante en el aula y en su convivencia universitaria, donde, a través de la enseñanza teórica y la praxis, se inicie un proceso de reconstrucción del sentido humano planteado.

Esta idea parece contraria, porque los ciudadanos de una comunidad política se reconocen por ser diferentes de los que no forman parte de ella, es decir, la identificación con los conciudadanos, a la vez, lo diferencia de los demás. La pertenencia política a la comunidad es un juego de inclusión y exclusión. El arribo del universalismo moral religioso ha hecho más visible la incursión de esta semilla del universalismo en los seres humanos; la cual ha germinado y vigorizado mediante las tradiciones herederas del universalismo ético, tanto religiosas como políticas que convergen en que la humanidad

tiene un destino, el de construir una ciudadanía cosmopolita, imaginable en una especie de república ética universal.

Por eso, como bien lo dijera Kant (2003), las bases de un plan de educación deben ser cosmopolitas, para sacar del interior del ser humano lo mejor que posea como humano, no para imponérselo desde afuera; porque los proyectos posibles, imaginables, pueden ser realizables si ya están internalizados en el ser humano y en una sociedad civil, capaz de remover todas las fronteras y convertir al conjunto de seres humanos en una comunidad, no por las interrelaciones, sino por tener una causa común.

Asimismo, la humanidad ha venido desarrollándose para lograr que cada una de las propuestas educativas presentadas esté especialmente dirigida a alcanzar esta finalidad de crear la sociedad imaginada. Sin embargo, la educación no ha podido ser ese elemento que genere o que satisfaga plenamente este bienestar, porque los distintos modelos educativos siguen respondiendo a una realidad de la cual no se sabe quiénes son los auténticos responsables; que según la propuesta postmoderna, gran parte de la crisis del mundo tiene un culpable, el educador.

La educación en general se ha basado fundamentalmente en dos de los cuatro pilares; en *aprender a conocer* y *aprender a hacer*. Dándole menor importancia al *aprender a vivir o convivir* y el *aprender a ser*. Es decir se ha preocupado más por enseñar una cultura general suficiente con una profundización de conocimientos en cierto tipo de asignaturas, lo que supone aprender a aprender para un mejor aprovechamiento de las oportunidades que ofrece la educación, así como se ha preocupado por la adquisición de una calificación profesional, como competencia para hacer frente a un conjunto de situaciones laborales específicas de su campo de acción.

En esta tesis y desde una perspectiva hermenéutica, apoyado en el Imaginario Social de Castoriadis, la Teoría de la Acción Comunicativa de Habermas, la Democracia de Touraine, la Complejidad de Morín, Sociedad del Conocimiento de Drucker y la Sociedad del Riesgo de Beck, entre otros autores, se aspira generar una acción discursiva orientada a la realización de acciones educativas que posiblemente se puedan efectuar en la Universidad, con las cuales se pueda construir competencias ciudadanas para alcanzar una sociedad más humana, responsable, democrática, deliberativa, solidaria, crítica y en consecuencia más cosmopolita.

Igualmente, es propósito, contribuir a la construcción de una ciudadanía que satisfaga los requisitos de las nociones actuales de justicia y pertenencia, capaz de motivar a los miembros de la sociedad venezolana a adherirse a proyectos comunes sin coacción, para enfrentar los problemas y los conflictos que se suceden en el ámbito de acción del ciudadano, desarrollando, en toda la comunidad universitaria, competencias cognitivas, afectivas y comunicativas, como la adquisición y manejo de conocimientos sobre democracia participativa deliberativa, y sobre normas y mecanismos de convivencia ciudadana mediante una educación en ética, valores y competencias basadas en la acción comunicativa.

La democracia participativa es definida como un modelo en el cual los ciudadanos se organizan de tal forma que sean capaces de influenciar directamente en las decisiones públicas. En Venezuela manifiestan su capacidad a través de referendos (voto popular) o plebiscitos, tal como se describe en el capítulo IV de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). En este modelo se crean mecanismos de deliberación ordenada, disciplinar, respetuosa de los intereses, ideas y principios de los demás, mediante el cual la población, con su propia participación, manifiesta sus puntos de vista.

La democracia participativa y otras formas de democracia como la deliberativa, directa, consensual, sin partidos, entre otras, no se pueden considerar excluyentes entre sí, sino que cada una de ellas tiende, en determinada dirección, a acercar la democracia representativa hacia sistemas con mayor grado de participación. El premio nobel de economía de 1979, Sir Arthur Lewis (1965), señala que todos aquellos afectados por una decisión deben tener la oportunidad de participar en el proceso de toma de decisiones, ya sea en forma directa o mediante representación.

Esta es una razón por la cual en la universidad debe existir una democracia participativa, deliberativa para alcanzar consensos; para dar voz a aquellos estudiantes cuyas opiniones o aspiraciones rara vez hallan eco en los mecanismos tradicionales de democracia representativa. Es un proceso de transformación que debe apuntar a promover mecanismos prácticos de participación, medios transparentes de información e investigación, formación desde la universidad en las técnicas de participación a través de las cuales se pueda generar una energía social de participación de la comunidad universitaria orientada a la vida y decisiones de la universidad, con los consecuentes resultados de tolerancia, cooperación, justicia, paz, que necesariamente confluyan en una evidente mejora de la vida universitaria.

En definitiva, se propone la construcción de una ciudadanía universitaria teniendo presente los valores y normas existentes como humanizadores, de modo que puedan ser enraizados y asumidos por todos sin mayor resistencia. Imaginar y construir una ciudadanía capaz de crecer y multiplicarse para convertir al conjunto de la sociedad venezolana en una comunidad basada en la paz y la solidaridad, donde nadie se sienta excluido. Esta construcción de ciudadanía, a partir de la responsabilidad social universitaria, debe pasar por hacer un nuevo diseño de la misión universitaria que enfatice la formación de competencias ciudadanas.

Frente a la situación coyuntural que vive la universidad, es pertinente implicar los conceptos de Responsabilidad Social y Responsabilidad Social Universitaria especialmente relevantes en una sociedad democrática de participación ciudadana escasa, porque estimula al futuro egresado a sensibilizarse y concienciarse de su potencialidad y responsabilidad como ciudadano. La universidad tiene una responsabilidad seria en el desarrollo sustentable de la sociedad y ello supone que sus acciones cotidianas generan consecuencias, que es poder de cambio.

Para esta tesis, apoyándose en Vallaeys (2.006), se entiende la responsabilidad social universitaria, como una política de calidad ética del desempeño de toda la comunidad universitaria, a través de la gestión responsable de los impactos que la Universidad produce en el avance de sus actividades o funciones básicas, mediante una acción comunicativa, un permanente diálogo participativo con la sociedad para promover el desarrollo humano sostenible y sustentable, en correspondencia con los objetivos del milenio, la declaración de los derechos humanos y el pacto global promovido por las instituciones internacionales.

La responsabilidad proviene no de la ciencia o la técnica, sino de una ética, construida intersubjetivamente, de validez universal. La ciencia y la técnica con sus grandes avances, a la vez, está causando daños colaterales medioambientales, que ni ella misma alcanza a resolver, lo que ubica a la humanidad en la Sociedad del Riesgo. Estos problemas se relacionan directamente con la forma de actuar y de pensar el mundo, que aún no tiene respuesta desde la reflexión ética realizada hasta el momento.

La evolución de la ética de la responsabilidad en el tiempo permite comprender que el *homo faber* pre-moderno, en su acción transformadora del mundo, poco daño hizo a la Naturaleza, porque era mayor su capacidad

auto-regeneradora que la capacidad de daño humano. No sintió ninguna responsabilidad frente a ella, ni dio relevancia a la ética. A partir de la revolución industrial la situación del hombre en el mundo cambió totalmente con el desarrollo científico-tecnológico, y la naturaleza dejó de ser estable, volviéndose vulnerable por la capacidad de modificación tan amplia del hombre que superó la capacidad de recuperación de la naturaleza, pudiendo llegar a impedir la sobrevivencia del hombre en la tierra

En la actualidad, la dualidad de la praxis de la ciencia y la técnica en pro del progreso y bienestar humanitario, como del sacrificio de la naturaleza y de la integridad humana las convierte en poderosas armas de destrucción del hombre y del planeta. Por esta razón, en la praxis se está desacralizando al ser humano, está perdiendo su significado y relevancia ética para caer en incertidumbres; contexto que requiere urgente revisión, para revertir o frenar los efectos de la acción humana, tanto en la biósfera como en el ser humano, al convertirse él mismo en objeto de la ciencia y la tecnología.

Esta preocupante situación invita a renovar la ética, a superar el antropocentrismo de la ética tradicional y ubicarla en un campo más amplio de la praxis humana. Igualmente se requiere de nuevos principios morales, y de responsabilidad como valores que amplifiquen los efectos de su acción y lo trasciendan como sujeto de ética. Extrapolando el pensamiento habermasiano de que solo las personas que se comportan racionalmente, son capaces de responder por sus actos, se puede decir que, la universidad, como fuente productora y reproductora de conocimientos para la resolución de los problemas de la humanidad, debe incorporar fuertemente la dimensión ética en el cumplimiento de sus funciones universitarias.

La universidad tiene un comportamiento responsable si mantiene altos niveles de calidad en el ejercicio de todas sus funciones esenciales. Desde la

docencia, realizando una formación académica integral del futuro ciudadano profesional. Desde la investigación, realizando estudios destinados a la resolución de los principales problemas de la sociedad, unida a programas de Extensión socialmente pertinentes; y realizando una gestión académica y administrativa universitaria, eficaz, eficiente, sostenible y ética, como está expresado en la Ley de Universidades vigente.

Igualmente, la Universidad debe comportarse responsablemente, desde tres esferas: La ética, la gerencia y la política. La esfera ética, como motor de transformaciones, le implica que su actuación no debe estar de espaldas a la realidad nacional y global, por lo tanto, su proceso reflexivo debe comprender su rol como parte del problema y de la solución de hechos problemáticos de la sociedad actual. La esfera gerencial implica su auto-transformación para responder al cambio social dentro y fuera de ella; con diseños y ejecución de cambios estratégicos en la administración de la Universidad, y el desarrollo de la pedagogía de la investigación-acción que la convierte en un amplio laboratorio de aprendizaje.

Por su parte, la Dimensión Política implica practicar con los actores de la universidad, todos los conceptos teóricos de buena voluntad, justicia y sostenibilidad definidos en el rol social de la universidad. Esto conlleva coherencia entre lo que se dice y lo que se hace. Asimismo implica ser eficaz y transparente en la rendición de cuentas internamente y hacia la sociedad de manera que se genere confianza en la institución.

Como parte de su responsabilidad social, la universidad debe dotar a los estudiantes de conocimientos, habilidades y actitudes inspirados en valores y principios, los cuales fueron formulados por el Estado a través de principios rectores constitucionales de la República. El ciudadano profesional responsable egresado de la universidad debe aplicar sus competencias

científicas y competencias ciudadanas en la solución de los problemas sociales de su entorno o país, porque el universitario no solo aprende los conocimientos que la universidad abiertamente le imparte, sino que aprende a imitar lo que la universidad hace en su práctica diaria.

Por esto, la responsabilidad social universitaria debe estar basada en la gestión de todo impacto o efecto colateral que el funcionamiento de la Universidad genera, tanto dentro como fuera de ella. Los impactos universitarios se pueden organizar en las siguientes categorías: (a) Impactos del clima organizacional, (b) impactos político-administrativos, (c) impactos ecológicos, (d) educativos, (e) cognitivos, y (f) sociales y culturales.

a. Impactos del clima organizacional: Son aspectos medibles del ambiente de trabajo. El clima organizacional puede hacer la diferencia entre una Universidad de buen desempeño y otra de bajo desempeño o eficacia. La medición del clima organizacional puede hacerse mediante encuestas a los trabajadores, midiendo el clima existente, y comparando con el deber ser. La brecha entre las mediciones permite precisar problemas organizacionales existentes, que se deben corregir.

Partiendo de la premisa de que *La gente es lo primero*, este impacto se refiere a la preservación de un clima organizacional excelente que induzca comportamientos ciudadanos y relaciones intersubjetivas armónicas entre autoridades, docentes, alumnos, administrativo, operativos y agentes externos. Estos comportamientos inciden en la organización, y por ende, en el clima, completando un bucle recursivo ascendente; en otras palabras, un campus responsable con democracia, justicia y sostenibilidad permiten tener una sana convivencia. Porque la universidad es un faro social y porque se le considera organización vanguardista cuya actuación quieren imitar muchas otras organizaciones.

Las características del sistema organizacional universitario generan el clima organizacional, el cual actúa sobre las motivaciones de sus miembros y sobre sus respectivos comportamientos. Estos comportamientos tienen una diversidad de secuelas para la institución en satisfacción y productividad, entre otras. Este clima organizacional tiene varias dimensiones que se relacionan con caracteres de la institución, tales como la estructura, relaciones en el ambiente laboral, responsabilidad, trabajo grupal, normas de rendimiento, conflictos laborales, identidad o sentido de pertenencia.

Abarca también hábitos del mundo de la vida cotidiana, proyectados por la universidad en su comunidad universitaria, los cuales se convierten en factores que afectan directamente a las personas y sus entornos familiares. La estructura organizativa permite a los miembros de la universidad percibir las leyes, reglamentaciones, normas y procedimientos, que enfrentan en el desarrollo de su trabajo cotidiano y que sirven para comprender el nivel de burocratización o de informalidad existente.

Igualmente incluye, la calidad de las relaciones con los pares y jefes que permite percibir la existencia o no, de un grato ambiente de trabajo y de relaciones sociales. En la cooperación el énfasis está puesto en el trabajo en equipo y apoyo mutuo, tanto de niveles superiores como inferiores. Los conflictos representan el sentimiento del grado con que los miembros de la comunidad universitaria aceptan las opiniones discrepantes sin temor a enfrentar, deliberar y solucionar los problemas cuando surgen. La identidad o sentimiento de pertenencia con la institución es la sensación de coincidencia de los objetivos personales con los de la universidad.

El conocimiento del clima organizacional proporciona retroinformación acerca de los procesos que están causando las conductas en la institución permitiendo introducir deliberativamente cambios tanto en las actitudes, en el

comportamiento de la comunidad universitaria como en la estructura organizacional. La información es esencial porque indica que el clima influye en el comportamiento ciudadano a través de percepciones que captan la realidad y condicionan los niveles de motivación y rendimiento laboral. Dos instituciones educativas nunca serán iguales, a pesar de tener iguales fines, las diferencias dependen de la acción individual y del cambio adaptativo.

Para la optimización de la calidad del clima organizacional, se requiere mejorar permanentemente el comportamiento ético de la comunidad universitaria a partir de la aprehensión individual e institucional de nuevos valores de socialización responsable. Por ser este impacto afín a la responsabilidad social empresarial, sus indicadores pueden ser adaptables a la universidad. La gestión ética es una gestión justa, equitativa, sin diferencias, donde exista regularmente un clima agradable, con calidad de vida laboral y de relaciones interpersonales.

Esto implica que se pueden utilizar: (a) indicadores de desempeño económico y remuneración salarial que permiten conocer si la remuneración, es suficiente para cubrir las necesidades básicas, si le permiten al docente formarse y desarrollar sus capacidades o solo sobrevivir. (b) Indicadores de adopción de principios éticos a los procesos laborales; en la formación curricular; promoción y utilización de un código de ética entre los actores de la comunidad universitaria; y (c) Indicadores de buenas prácticas laborales con actores externos, relación sindical, seguridad social. Estos aspectos altamente visibles permiten la ejemplificación ética que contribuye a la formación en valores de los estudiantes y toda la comunidad universitaria.

Similar importancia amerita la valoración de la vida familiar en la Universidad, para lo cual se pueden utilizar indicadores como la existencia de programas específicos de protección de la salud para la mujer, la lactancia,

guarderías preescolares para hijos del personal docente, administrativo y estudiantil, cuya administración puede integrarse a la formación curricular de docentes. Del mismo modo, los indicadores de imagen institucional son necesarios para conocer la opinión que la sociedad tiene de la Universidad, su credibilidad, de sus valores y principios éticos.

b. Impactos político-administrativos. En el proceso de socialización, o de relación con los demás, con su familia primero, y luego con el docente, el ser biológico va adquiriendo y expresando las competencias que su medio cultural familiar y educativo le ofreció. Unas de estas esferas de socialización son la política y la ético-moral que para el análisis se separan, pero están integradas y son interdependientes. La socialización política es el proceso mediante el cual se interioriza y exterioriza la esfera del desarrollo político; mientras que la ético-moral, es la relación integral con las demás esferas.

Mediante la socialización política, el universitario se va formando como sujeto político, cualidad esencial y característica del ciudadano, quien le da la razón de ser a la democracia, al ser su protagonista y su unidad básica de dinamización. Esta cualidad permite a las personas, en el contexto cultural universitario, asumirse como diferentes que requieren ponerse de acuerdo sobre sus diferencias, fortalecer sus coincidencias y obtener consensos para la convivencia. Ser ciudadano implica vivir la vida en su dimensión ética, de valores y moral, donde se reconocen los límites al quehacer propio y ajeno para buscar escenarios, discursos y prácticas de convivencia social.

En la autonomía administrativa que faculta a la universidad a nombrar sus propias autoridades, se presenta el activismo político que deteriora la institución al causar desplazamiento de los fines del docente o investigador que se convierte en manipulador de votos y la universidad es una gran escuela de adoctrinamiento. En democracia, las elecciones hacen suponer

que los fines educativos conducen al individuo a seleccionar entre opciones basado en su propia responsabilidad y libertad, por ello, el hombre, conscientemente o no, personaliza la educación, la hace parte de su ser.

La socialización política permite al ciudadano, desarrollar identidad política, mediante la construcción de opiniones políticas consecuentes con la vida política en la institución universitaria y el país. Al igual que permite aprender valores de una cultura política, adquirir información sobre valores, normas y estructuras de autoridad con lo cual construir sus actitudes y comportamientos políticos; así como adquirir criterios de decisión personal que contribuyan a una convivencia digna.

En los procesos para la elecciones de sus autoridades, debe existir una participación directa, igualitaria y democrática de toda la comunidad universitaria, formada según la LOE, por docentes, activos y jubilados, estudiantes, egresados y personal administrativo y obrero, lo cual representa una equidad en la toma de decisiones sobre las autoridades responsables de dirigir los destinos universitarios. En el ámbito jurídico-político de Facultades y Escuelas se puede permitir el cambio de una democracia representativa a una participativa, deliberativa y corresponsable de los destinos universitarios, con lo cual se cumple con los procesos de formación de sujetos políticos.

En estas condiciones de corresponsabilidad por los impactos de la universidad, toda la comunidad universitaria debe participar en la formulación de políticas académicas, administrativas, jurídicas, culturales, laborales, deportivas, gremiales, de seguridad y toma de decisiones para el desarrollo de la universidad, porque todo ciudadano que haga vida en la universidad está en igual posición de aportar deliberativamente elementos que sirvan para la toma de decisiones. La universidad debe representar un modelo de

democracia universitaria a seguir por toda la comunidad, por lo tanto se requiere se profundización.

Como indicadores de *gestión democrática* y participativa de la universidad se pueden adecuar aquellos relacionados con los estatutos para la designación de las autoridades universitarias y representantes gremiales internos para participar en los consejos de administración y formulación de estrategias; la presentación de información económico-financiera de la universidad comprensible y analizable para mejorar los procesos internos; así como la consulta amplia a la comunidad universitaria para la realización de cambios institucionales. También indicadores como la presencia de procesos democráticos, participativos, transparentes que pretendan un mejoramiento continuo a través de la autocrítica, autorreflexión y la acción comunicativa.

c. Impactos ecológicos: Se refiere a la educación y a la gestión ambiental interna que debe realizar la universidad, dado que es generadora de desechos tóxicos, contaminantes del agua, aire y suelo producto de su quehacer diario. La universidad debe enseñar a través de currículo formal y del currículo oculto, la manera de evitar y solucionar los problemas ambientales, dada su misión de formar personas responsables y conscientes de su entorno (eco-ciudadanos). La universidad debe concienciar acerca de la huella que deja un manejo ambiental inapropiado en la universidad como en las empresas o industrias.

La universidad produce desechos por computadoras, monitores, cartuchos de tinta y demás componentes difícilmente degradables, que se descartan sin ser debidamente reciclados, y con ello se contamina el suelo, el agua y hasta el aire. Toda universidad genera contaminantes, como el papel, que pueden ser reciclados, pero se carece de una cultura para ello.

Igualmente existen consumos que pueden ser reducidos, como energía eléctrica, pero adolece de conciencia ecológica para el ahorro y el cuidado.

Con respecto al control de los desechos, en el país existe normativas, pero difícilmente se aplica una legislación punitiva. A través de la educación universitaria se debe capacitar a la comunidad universitaria, vía discurso y práctica, para comprender los requerimientos normativos, interpretarlos y finalmente ponerlos en práctica, como la normativa ISO 14000. Un análisis de los impactos ambientales evidentes en la universidad, permite una planificación y decisión de las inversiones en equipos y nuevas tecnologías para reducir los niveles de contaminación.

Por lo tanto, la Universidad debe establecer una política de manejo responsable del medio ambiente que facilite a la comunidad universitaria mejorar sus hábitos y comportamientos frente a los problemas ecológicos habituales. Esto incluye no sólo disminuir los impactos ambientales de sus procesos al interior de la universidad, como cuidado reactivo frente a los impactos ambientales, sino una política de educación acerca de temas ambientales a toda la comunidad universitaria para buscar la participación social en un cuidado ciudadano proactivo del planeta.

d. Impactos educativos. Son los impactos relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje planeado para formar ciudadanos profesionales responsables comprometidos con el planeta. Se trata de comprometer todos los procesos de la universidad relacionados con la malla curricular y las políticas de gestión del conocimiento con la responsabilidad social. La institución universitaria, tiene la función cultural rectora de la nación; ella debe diseñar el comportamiento individual y social y establecer las relaciones con el futuro, no solo imaginándolo sino construyéndolo, de acuerdo con el

espíritu constitucional del Estado, el cual, con base en una racionalidad, define los fines de las instituciones educativas.

Igualmente, todo educador debe ser un ejemplo personal de lo que dice, porque de lo contrario será apenas un vendedor de memoria ajena, propio de un inconsciente colectivo de subdesarrollo. El docente no debe ser solamente transmisor de conocimiento foráneo sino que él mismo debe ser ejemplo de tales conceptos, de lo contrario podrá ser sustituido por cualquier mecanismo automático de la enseñanza, porque él mismo no se representa. En síntesis, la palabra del docente debe estar en correspondencia con la aplicación personal y con la sostenibilidad del planeta.

Por ello, el nuevo docente universitario precisa un perfil diferente, de intelecto abierto y complejo para enfrentar los compromisos y diversos roles que le demanda la educación, así como para conducir la formación integral de los educandos, unidos a una compleja y dinámica red de relaciones, actitudes y saberes. Para lograrlo se requiere la concientización sobre la necesidad de un compromiso y para ello se requiere un *Programa de desarrollo de habilidades docentes*, propio de la universidad que capacite a su personal en las competencias requeridas para la práctica docente de manera que incida en el desarrollo de valores éticos en los estudiantes.

e. Impactos cognitivos: relacionados con orientaciones epistémicas, deontológicas, enfoque teóricos que se dirigen y lideran desde y hacia el docente, que deben producir una adecuada gestión social del conocimiento (procesos de producción y difusión del saber) y articular la relación entre tecno-ciencia y sociedad. En este aspecto se debe pasar del paternalismo académico al aprendizaje mutuo, es decir, permitir una relación horizontal *entre pares*, todos enseñan y aprenden a la vez; los docentes requieren actitud de facilitador y acometer un proceso de auto aprendizaje.

Este planteamiento imaginaria contempla una epistemología, una cosmología y una ética, que se entretujan complejamente, teniendo presente el antagonismo, complementariedad y convergencia moriniano. Por ello en esta segunda mundialización, está presente la promoción de los derechos humanos, la difusión de la democracia, la conciencia ecológica y la responsabilidad global, y una comunidad de destino humano y planetaria que debe intentar modificar la dirección de subordinación del desarrollo y, en consecuencia, subordinar el desarrollo económico al desarrollo humano, a través de la aplicación de la ética global.

Hoy se requiere controlar y regular éticamente la ciencia con la ayuda de la política, lo que implica acercar la ciencia, la ética y la política, dentro de una sociedad globalizada, con regulación planetaria, a fin de alcanzar la construcción de una aldea planetaria sostenible. La construcción de nuevos enfoques para el abordaje de los diversos escenarios que se presentan en la sociedad contemporánea, como consecuencia de la rapidez de los avances en el desarrollo científico-tecnológico y de los medios de comunicación, ponen en debate el paradigma científico convencional actual. El modelo de aprendizaje basado en proyectos sociales (acción-participación) es oportuno para comprender, en el terreno práctico, las problemáticas sociales.

En las Facultades se pueden constituir grupos de investigación e intervención interdisciplinarios para elaborar estrategias que generen cambios en la formación tradicional del profesional universitario de cada Facultad. Se debe producir información diversa sobre el quehacer universitario y creación de espacios de reflexión y debate para la introducción de disciplinas sociales en los planes de estudio a fin de responder a las demandas del conjunto de los actores implicados en el proceso educativo, con la intención de solucionar la problemática de la fragmentación disciplinar.

El objetivo de la elaboración de estas estrategias interdisciplinarias de cambio es la construcción de enfoques integradores que den sentido diferente del profesional que se forma para enfrentar los nuevos desafíos que se presentan al momento de dar respuesta a los problemas complejos. Frente al paradigma científico usual, obtenido de la Ilustración, aparece la interdisciplinariedad como un campo en el cual es posible la resolución de situaciones complejas, sin borrar las barreras disciplinares para el abordaje de un objeto de estudio específico, sea abstracto o concreto.

La Universidad, con sus diversas disciplinas y parcelación del conocimiento sin interactuar entre sí, debe analizar la realidad como un todo, donde lo natural y social, se articulen en un sistema complejo y dinámico, cuyo análisis arranque de la incertidumbre, el control parcial y una pluralidad de perspectivas posibles, de manera que permita estudiar una determinada actividad desde una perspectiva de sustentabilidad ecológica, económica y social. Sin embargo, como se ha señalado, se precisa de la necesaria unidad entre las ciencias naturales y las sociales, para comprender las complejas interacciones, de modo que permita la planificación y diseño de estrategias educativas que inspiren prácticas profesionales sostenibles.

f. Impactos sociales y comunitarios: Relativos a los vínculos de la universidad con los actores del entorno: sociedad civil, sector empresarial y sector público, conducentes a la generación de un sistema inteligente de gestión de capital social para el desarrollo, concertar la acción de los actores para producir mejoras en la calidad de vida de los conciudadanos; vincular la educación de los estudiantes con la realidad social exterior.

El papel social que juega la universidad, como promotora de desarrollo humano sostenible, debe articular la docencia e investigación de las Facultades, con la Extensión para el diseño, implementación y desarrollo de

proyectos sociales comunitarios a mediano y largo plazo, que mediante el modelo pedagógico de Aprendizaje-Servicio el estudiante emplee temáticas referidas a la cultura democrática, derechos humanos, desarrollo humano sustentable, cultura de la paz, ciudadanía local y planetaria, todos ellos con la clara intención de formar un ciudadano profesional responsable.

De esta categorización se deduce que los impactos relacionados con el clima organizacional, ecología y social son usuales en toda organización, mientras que los impactos políticos son de las instituciones con elecciones y solamente los impactos cognitivos y educativos son propios de las instituciones educativas responsables de la formación del ciudadano profesional y de la creación y divulgación del conocimiento. (Gráfico 2)



Gráfico 2: Tipos de impactos de instituciones universitarias.

El enfoque de responsabilidad social universitaria involucra a todos los constituyentes de la universidad, tanto internos: docentes, estudiantes, administrativos y obreros, como externos: egresados, empleadores, socios estratégicos, sociedad en general, Estado y Planeta.

La responsabilidad social, se inscribe en el paradigma de la complejidad, porque el principio moriniano de *ecología en acción*, complejiza y complementa los enfoque éticos del bien y la justicia, para que la responsabilidad no siga interpretándose como acción definida como causa-efecto, causada por el sujeto y la acción se constituya en el efecto directo. El pensamiento complejo moriniano permite imaginar un puente entre ética y gestión, definiendo a la ética en términos de Sostenibilidad y a la gestión organizacional universitaria como responsabilidad social, donde los efectos de la acción dependen, tanto de las intenciones del sujeto autor, como de las condiciones propias del medio en el cual se suceden dichos efectos.

Hoy en día, debido a los riesgos ecológicos, de manipulación genética, y nucleares, está planteada la complejización de la ética mundial en términos de sostenibilidad (ética de tercera generación). Esta ética es producto de la complejización creciente de la ética personal centrada en bondad, el bien y el mal, y la ética social, que amplía el campo de la responsabilidad a la justicia (justo e injusto) en el marco de las estructuras sociales de los Estados-Nación a través de un Contrato Social (Constitución) para estar sometido todos a derechos y deberes humanos igualitarios; sin embargo, un mundo totalmente justo, no necesariamente es totalmente sostenible.

Por esta razón, se requiere una ética que tenga presente la *Huella Ecológica de la humanidad* sobre la tierra, porque una justicia social puede convertirse en una injusticia ecológica. Para llegar, desde la justicia social, la democracia y los derechos humanos a la sostenibilidad de la responsabilidad

global, exige una crítica y superación del sujeto moderno dominante de la naturaleza, hacia una religación con la trama compleja global, lo cual constituye el desafío de la ética global, que asume las demás éticas, dentro de condiciones de convivencia más compleja, responsable y armoniosa, sin las ilusiones del progreso; en una ética para con-vivir con este mundo.

La ética global de lo sustentable y lo no sustentable, es la época de la aldea global que tiene en cuenta los problemas globales y locales del planeta con todos sus integrantes incluido el humano. Esta ética, más compleja, combina los tres enfoques: ser bueno, justo y sostenible, si se quiere estar a nivel de los desafíos de la sociedad del riesgo. De aquí la necesidad de un sujeto consciente de los impactos de sus acciones y la enormidad de su responsabilidad social; como de su influencia sobre los equilibrios globales; que gestione los impactos de las acciones colectivas, controle los peligros de la tecno-ciencia en la sociedad y promueva un desarrollo humano sostenible. Esto incluye el concepto de responsabilidad global en el diseño curricular.

El sujeto de la ética global tiene que construir un vínculo de reconciliación con el mundo, rechazar una relación instrumental, objetivadora y hacerse guardián de la tierra (el *Mitakuye oyasin*). Se requiere pasar del principio de los derechos humanos al principio de la sostenibilidad, para que el sujeto deje de observar al mundo como objeto, y lo imagine poseedor de *saberes* en sus procesos naturales. Este cambio filosófico permite comprender que el entorno del sujeto no es simple medioambiente a su disposición, sino reconocer, al planeta como co-sujeto.

En la ética de la responsabilidad global Vallaeys (2007) define:

- Una ética del cuidado de la vivienda planetaria de todos, con el objetivo de hacer sostenible, justa y buena la vivienda de los seres humanos.

- Al Ser humano, como Guardián de la tierra en su conjunto, que incluye tanto a la humanidad, como al planeta de las futuras generaciones.
- La preocupación por los impactos de las acciones concebidas desde la noción moriniana de *ecología de la acción*.
- A la ciencia como principal causante y reparador de los problemas del planeta. De allí la importancia de la responsabilidad social de la universidad y de la ciencia en la actualidad.
- La disociación de la responsabilidad en la autoría de una acción, es decir que aunque alguien *no* sea su autor, no le priva de la responsabilidad de reparar sus efectos. También establece que por no poder cambiar toda una situación insostenible no lo exime de responder por la mejoría parcial.
- La responsabilidad social universitaria como herramienta de gestión de la ética, queriendo hacerlo, con el tiempo se convertirá en un hábito normal que formará parte del *ethos* cultural venezolano.

Las actividades administrativas y académicas de la universidad puede afectar a las partes interesadas tanto en su ambiente universitario interno como externo, por ello, en cumplimiento de su responsabilidad social debe atender a las partes interesadas y disminuir su huella ecológica, en un arduo trabajo de *responsabilización social continua*. En esta ética de tercera generación, hacer el bien es fácil, lo difícil es no hacer daño a nadie.

Por estas razones se piensa que la enseñanza moral, en todo el sistema escolar, incluido el universitario actual se ha vuelto obsoleta e inmoral en un amplio sentido; por lo tanto surge la inquietud de realizar una reforma radical del currículo de la educación ciudadana y en valores. En las universidades debe ser la primera responsabilidad social frente a la época, para alcanzar la vanguardia en este compromiso social.

Para lograrlo, la Universidad debe emprender acciones en diferentes sentidos, iniciando por la reconstrucción de su imaginario social representado en su misión institucional en el sentido de crear modelos y sistemas innovadores para la formación del ciudadano profesional responsable. (Gráfico 3)

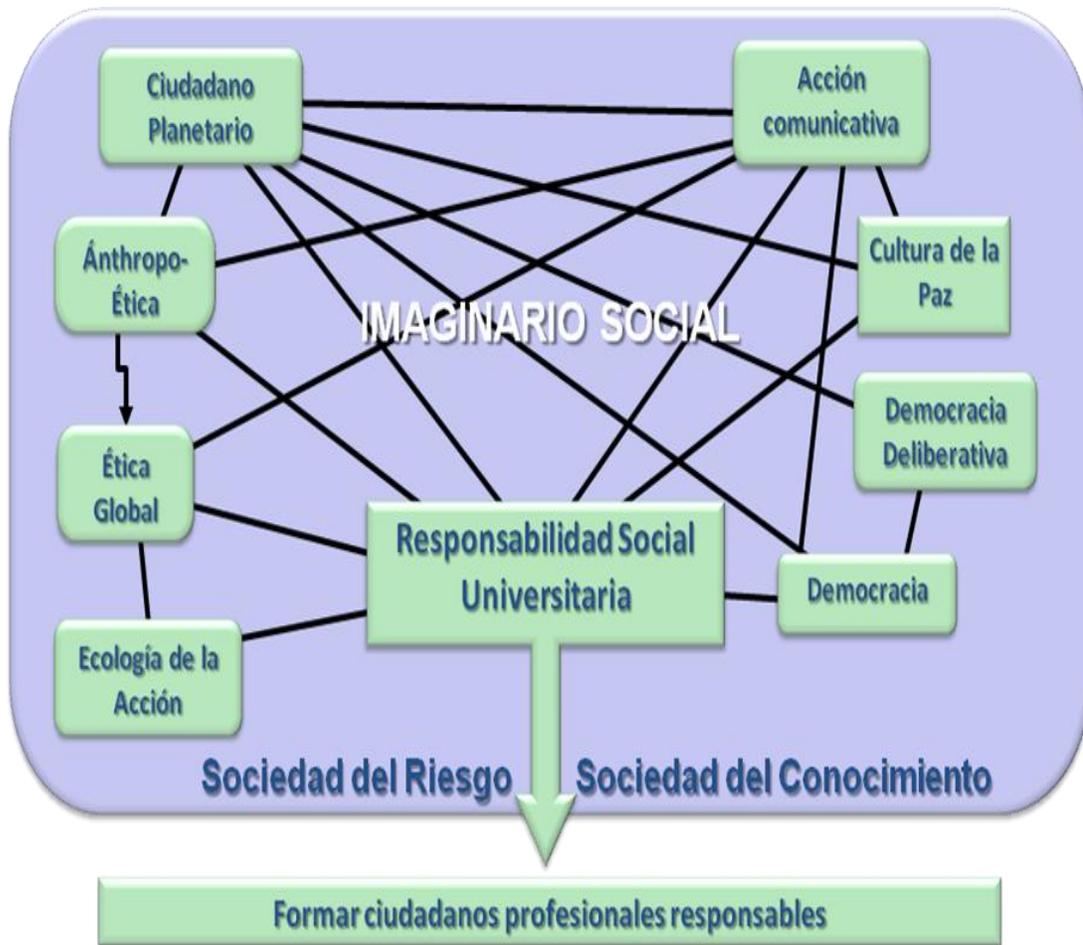


Gráfico 3. Interrelaciones de la Responsabilidad Social Universitaria

El imaginario social de estudiante universitario

El adolescente universitario se encuentra en un momento clave de su transformación psíquica, de reorganización subjetiva, separándose de los

referentes identificatorios familiares de la infancia. En este cambio de lo familiar a lo extrafamiliar tiene fundamental importancia los apoyos o referentes que la sociedad y la universidad le aporten, como indicadores o soportes para dicho tránsito.

En el proceso educativo la formación psíquica del estudiante se va complejizando y transformando por su encuentro significativo con otros vínculos externos al espacio familiar. Se inicia un proceso de configuración del *YO Ideal*, construcción imaginaria del completud, construido sobre los imaginarios y enunciados identificatorios de las figuras principales de la infancia, que le dan existencia y valoración a ese YO, con carácter de legitimidad.

El paulatino encuentro con la realidad universitaria, con los límites de su Yo y con otras miradas de la realidad de los demás, marcarán simbólicamente al sujeto, llevándolo a reconocer lo que no es, constituyéndose en un ideal a aspirar: Ideal del Yo, que se convertirá en un patrón de medida y autoevaluación representativa de su cultura, de sus valores, de lo que acepta o rechaza. Estos ideales, son construcciones imaginarias que surgen del seno de la sociedad a la que pertenece y se constituyen en instancias de su subjetividad, a partir de los modelos culturales que circulan en un momento histórico determinado.

Desde su ingreso a la universidad, el estudiante trae consigo una serie de significaciones imaginarias sociales que constituyen su modelo de actuación, conducta y comportamiento, aprendidos en la sociedad en la cual ha participado, en su devenir socio-histórico. A lo largo de su proceso de formación universitaria se deben suceder significativas modificaciones de sus representaciones imaginarias primigenias, producto de la enseñanza y educación sucedida en la universidad.

Estas modificaciones conductuales deben ser posibles de detectar mediante un análisis comparativo por encuestas, del imaginario social del futuro ciudadano profesional al egresar con el imaginario manifestado por el estudiante al ingresar a la carrera. Este análisis debe demostrar la influencia ejercida por el Imaginario Social Universitario traducido al currículo formal e informal que el estudiante, en su discursividad y praxis, ha internalizado en su subjetividad convirtiéndolo en parte fundamental de su imaginario radical. El imaginario que el estudiante tiene antes de iniciar su carrera profesional y su comportamiento ciudadano se transforman por la aprehensión de contenidos explícitos y contenidos impregnados transversalmente de valores, conductas y comportamientos éticos y ciudadanos.

La información obtenida del análisis de los datos, tiene en primer lugar, un valor endógeno significativo que puede contribuir a la reformulación de algunos contenidos curriculares y acciones institucionales; en segundo lugar, sirve para realizar comparaciones entre las diversas carreras de la Universidad.

Asimismo, es importante reconocer que la universidad se desarrolla en un contexto socio-cultural y está inscrita en un marco cultural-axiológico y socioeconómico con el cual mantiene un permanente flujo y reflujo de información, donde se descubren los imaginarios y necesidades del individuo, la familia y la comunidad. Los estudiantes son portadores de ese imaginario social rico en tradiciones que introducirán en el aula y que será responsabilidad del docente descubrir, comprender y reconstruir con nuevos y significativos saberes. Así se formará un clima propicio para el reconocimiento de las identidades personales y de los demás, la convivencia y la resolución pacífica de los conflictos; en general se formará un clima propicio para mejorar la calidad integral de la educación universitaria.

Es importante recordar, entre los atributos del perfil del egresado, la coherencia ética como personas, ciudadanos y profesionales, para lo cual deben adquirir competencias ciudadanas en las diferentes asignaturas de la carrera, vía discursiva y práctica, no solo en las áreas de ética, sino también, como eje transversal, en aquellas asignaturas donde se incorporen aspectos deontológicos y éticos propios para su práctica profesional.

El Desarrollo de Competencias Ciudadanas y su relación con los Pilares de la Educación del siglo XXI

Para Delors y Colaboradores (1996) la cantidad, velocidad y variedad de información que circula por los diversos medios de comunicación mundial plantean un doble reto a la educación. Por una parte, transmitir, masiva y eficazmente, un flujo, cada vez mayor, de conocimientos teóricos y prácticos acordes con las necesidades de la civilización actual en la cual se encuentra inmersa, porque son la base de las competencias futuras, a la vez hallar y definir directrices, que no dejen ahogarse en ese mar de información sino mantener el rumbo en los proyectos de desarrollo individual y colectivo. La educación, en consecuencia, debe proporcionar un mar de conocimientos, pero además aportar la brújula que oriente para navegar por él.

La educación para la ciudadanía es una necesidad emergente en la sociedad global, espacio en el cual el individuo requiere aprender a Ser en una sociedad compleja; aprender a Conocer en una sociedad planetaria; aprender a Actuar en una sociedad en cambio permanente y aprender a Convivir en una sociedad con conflictos. Por eso, la educación superior, en el cumplimiento de la misión que le es propia, debe estructurarse alrededor de cuatro aprendizajes fundamentales, que en el transcurso de la vida de cada persona, se constituyen en los pilares del conocimiento: aprender a conocer; aprender a hacer; aprender a convivir y aprender a ser.

El aprender a conocer constituye adquirir los instrumentos esenciales de la comprensión y de la metacognición (aprender a aprender). El aprender a hacer es esencial para, el individuo, lograr actuar sobre su propio entorno; así como el aprender a vivir juntos es fundamental para participar y cooperar con los demás en la diversidad de actividades humanas. Por su parte el aprender a ser, es un proceso fundamental que reúne elementos de los tres anteriores y los integra desde el punto de vista de la educación integral de la persona. Es obvio que estos cuatro caminos del saber convergen en uno solo, porque entre ellos hay muchas coincidencias y puntos de intercambio.

A su vez, para Arthur y Wright (2001) citado por Morillas (2006), es esencial que estos cuatro aprendizajes fundamentales se integren con las cuatro dimensiones que debe tener en cuenta la educación del siglo XXI, que son dimensión personal, dimensión social, dimensión temporal y dimensión espacial (Ver Gráfico 4). Desde la *Dimensión Personal* el sujeto de aprendizaje aprende a ser y aprende a desarrollar su identidad en relación con la alteridad de los demás y del mundo que lo rodea. La *Dimensión Social*, integrada al aprender a convivir, es apoyo esencial del aprendizaje de la convivencia y generadora de la cultura de la paz.

La *Dimensión Temporal*, integrada al aprender a actuar, es esencial en el aprendizaje de habilidades de acción porque significa ser consciente de las consecuencias que las acciones, tienen en el futuro, desarrollando la capacidad de tomar decisiones responsables y la *Dimensión Espacial*: que capacita para aprender a conocer y adquirir conciencia para saber estar en el espacio socio-ambiental desde una racionalidad integradora. Ninguna de estas dimensiones es posible desarrollarla sin tener en cuenta las demás, debido a sus estrechas interrelaciones sistémicas.

Desarrollo de Competencias Ciudadanas y Pilares de la Educación en el siglo XXI

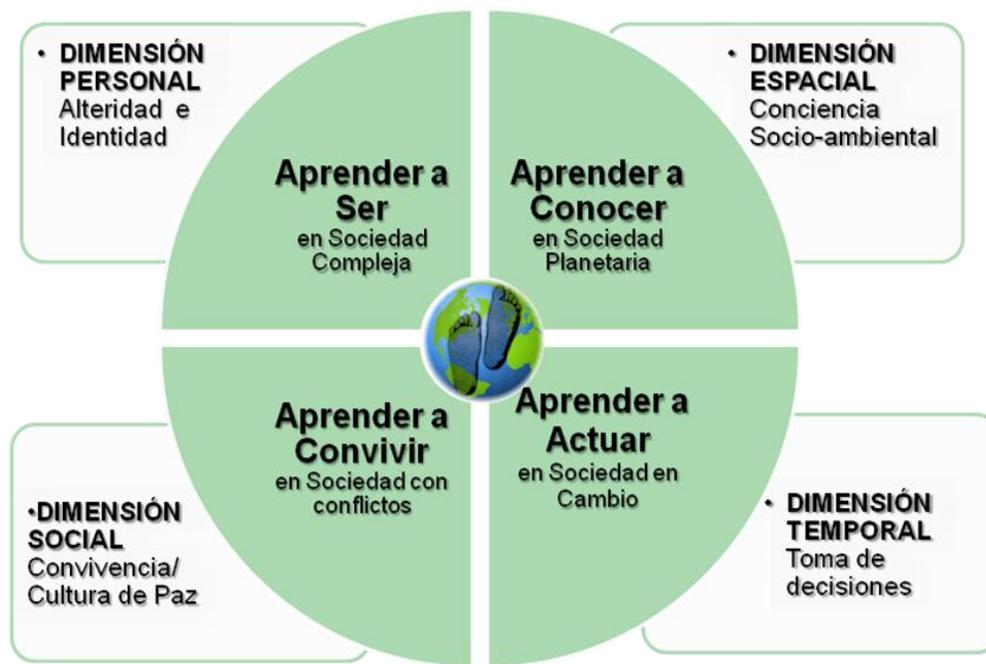


Gráfico 4: Pilares de la educación siglo XXI. Adaptado de Morillas, (2006).

Aprender a Ser en la Sociedad Venezolana Compleja

Los cambios emergidos en la sociedad en estos últimos años, están marcados por la globalización tecno-económica que está llevando al individuo al riesgo de sufrir alienación de su personalidad, implícito en el conformismo del comportamiento impuesto externamente, en menoscabo de la autenticidad e identidad intelectual y afectiva. Por esta razón, la educación universitaria del venezolano debe complementar y consolidar la educación de los niveles anteriores en lo relacionado con el desarrollo general del ser humano, tanto en lo corporal como en lo mental, de manera que adquiera las herramientas esenciales para comprender su mundo-de-la-vida y obrar como un ciudadano bueno, justo y responsable.

Desde el punto de vista de la educación para la ciudadanía, es difícil aceptar la alteridad de manera constructiva, si antes, la propia identidad, no ha sido bien desarrollada; por eso, se requiere educar la dimensión personal superando la simple posición individualista, para evitar caer en los polos nefastos de su condición globalizada; ser parte de una normalización cultural producto de los mecanismos del mercado, con lo cual se pierde la creatividad y sentido crítico; o identificarse con su propia tribu, que le impide aprender el valor de la diferencia y se refugia en radicalismos grupales.

Concretando, el desarrollo de la dimensión personal del estudiante universitario en la construcción de ciudadanía, significa capacitarlo para la Pluralidad, Identidad, Alteridad y Valoración de las diferencias. Este grupo de competencias se relacionan con el reconocimiento de una igual dignidad de todos, partiendo de la valoración de sus características de género, etnia, religión, cultura, grupo social, entre otros. Dicha inclusión parte de legitimar las particularidades y diversas formas de ser, vivir y creer, y de garantizar la igualdad de derechos.

Con relación a la responsabilidad con el Otro (alteridad u otredad), en la actualidad, existe la tendencia generalizada, a reducir al Otro a lo Mismo, a utilizarlo con propósitos desconocidos por el Otro u ocultando las verdaderas intenciones de la relación. Esta tendencia no se obtiene sin violencia y sin dominación. El reducir al Otro a mí mismo, disminuyendo su condición de ser otro, es ejercer sobre el Otro un poder indebido y arbitrario, destruyendo la diversidad, subsumiéndola en la homogeneidad.

La educación para la formación ciudadana, desde estos puntos de vista, está llamada a crear las condiciones para aprender a mirar, a escuchar, a sentir al Otro. Esta llamada a contribuir con una cultura, una conciencia ciudadana que se pregunte por el Otro, sin condiciones o búsqueda de

reciprocidad. Es enseñar que no se deba dar la espalda, enseñar a no decir “eso no es mi problema” o “que se preocupen otros”. Esta llamada es para aprehender expresiones y comportamientos de responsabilidad y erradicar aquellas manifestaciones contrarias.

La educación ciudadana por definición, es una educación para la responsabilidad, una educación para la formación de personas atentas del Otro, preocupadas por el Otro; no por un afán meramente altruista, sino por la pretensión de una humanidad en concreto, identificada con un sujeto histórico, real, poseedor de derechos humanos. Esta educación ciudadana tiene, entre sus propósitos, formar sujetos de derechos humanos, sujetos empoderados que usen el poder de la razón, la argumentación para hacer vigentes sus derechos y los derechos de los demás. Nunca para hacer uso del poder con fines de censura o control.

La educación ciudadana debe estar atenta con aquellos grupos a quienes les han sido violados sus derechos por religión, orientación sexual, etnia, género, grupo social o cultural; de este modo, la educación ciudadana descubre su ethos ético-político en la pretensión de una mayor justicia social, de igualdad de oportunidades, de mayor equidad, del fin de las exclusiones. La responsabilidad es ética con aquellos que usualmente han sido excluidos o marginados. La tendencia hacia el individualismo y la competitividad hacen perentoria la necesidad de llevar a la praxis el discurso de la formación ciudadana a lo largo de toda la educación formal, desde la universidad como formadora de formadores.

Aprender a Conocer en una Sociedad Planetaria Moriniana

Generalmente la educación ha sido identificada con la adquisición de conocimientos, es decir, la acumulación de información para ser utilizada en

el mundo de la vida. En el contexto global actual, el acervo de información es tan grande que es obligatorio saber qué conocimientos son realmente relevantes para ser transmitidos en el acto educativo; qué conocimientos ayudan verdaderamente a comprender la compleja realidad del planeta; así como comprender los procesos cognitivos que se realizan en el aprendizaje del saber están en la dimensión espacial, de vivir dignamente, de participar como ciudadanos activos y críticos, o de comunicarse.

La realidad actual obliga a pensar que sea el conocimiento quien sirva de brújula en la comprensión de las dimensiones personales, sociales y ambientales del ser humano, antes que lo hagan las rápidas mareas de la información, que la sociedad planetaria produce en su ciberespacio y no se pueda navegar en el mar de información con graves consecuencias en el “saber estar” como ciudadanos.

El rápido crecimiento evolutivo del conocimiento, hace que cada día sea más difícil pretender conocer todo: La idea de un saber enciclopédico (saber algo de todo) es ilusorio, mientras que el saber especializado cerrado (saber todo de algo) defendido por el sistema educativo limita la posibilidad de toma de decisiones del individuo, en aquellos aspectos de los cuales no es especialista. Esta dificultad, en un mundo complejo, produce el ciudadano pasivo y desmotivado por los asuntos en los cuales no se siente competente. Se convierte en analfabeta funcional de la mayoría de los asuntos de la vida cotidiana que son sea competencia de su especialización.

Aprender para conocer y conocer para saber-estar, presupone, en primer lugar, aprender a aprender, ejercitando la atención, la memoria y el pensamiento. En esencial apropiarse de las herramientas cognitivas básicas y su comprensión metacognitiva para un buen desenvolvimiento en cualquier campo del conocimiento, de manera que se tenga una brújula para navegar

en el mar de incertidumbres, que exige permanentes actualizaciones para tomar decisiones correctas, a favor del desarrollo sostenible del planeta o para adaptarse a los medios emergentes.

Este desarrollo de la dimensión espacial del estudiante implica aprender a conocer el mundo que lo rodea y acercarse a él desde la racionalidad que aprende de sus propios errores e incertidumbre en una sociedad del riesgo, para comprometerse en la protección del medio ambiente natural y social desde el conocimiento y la comprensión de los problemas a nivel local, regional y global.

Aprender a Actuar en una Sociedad en constante transformación

Aprender a actuar, en la realidad compleja del mundo actual, es un quehacer inevitable, que significa capacitarse para una vida profesional tratando de mantener un equilibrio entre la especialización exigida por el mercado laboral y el saber-hacer que favorezca el cambio a nuevas situaciones de innovación. La participación ciudadana en la toma de decisiones significa un aprendizaje de procedimientos y habilidades sociales básicas para la acción, que se adquieren verdaderamente a través de la práctica real. Las actuaciones cotidianas deben ser coherentes con los valores expresados que se deben transformar en actitudes acordes con ellos y, a su vez, en acciones operativas con conciencia de sus consecuencias.

En la sociedad globalizada que vive en constante y rápido cambio, educar la dimensión temporal es esencial para conservar un planeta sostenible. El complejo ciberespacio está produciendo generaciones de jóvenes no conscientes de la dimensión temporal, que viajan raudos por las redes telemáticas, incapaces de realizar esfuerzos prolongados, que poco valoran el patrimonio cultural, que poco valoran el futuro, por lo cual tienen una incapacidad para una actitud de cambio.

Educar la dimensión temporal del estudiante es rescatar la pedagogía del esfuerzo sostenido para que procuren dar lo mejor de sí mismos. También significa dar tiempo para la reflexión crítica que facilite una participación responsable en la toma de decisiones racionales.

Ciertamente existe un cambio cultural a nivel mundial, en el cual están inmersos los jóvenes venezolanos quienes constantemente están resignificando su condición de juveniles y su relación con lo urbano, generando nuevas formas de expresión, en permanente construcción. La juventud de hoy impone sus propios límites, normas, códigos, en general, formas particulares de ser y de actuar. A través de estas expresiones se puede hablar de prácticas de interacción juvenil desde las cuales construyen formas particulares de compartir afectos, sueños y esperanzas.

Existen todo un imaginario social, concebido por Castoriadis (1981) como un conjunto de significaciones compartidas en la compleja trama de una sociedad, que orientan y dirigen la vida cotidiana de las personas, otorgándoles distinción propia y diferenciándolos entre grupos y de la misma sociedad en diferentes épocas. Estas significaciones definen y estipulan lo que para dicha sociedad será valorado o rechazado, normal o patológico.

Estas formas de ser y actuar están vinculadas al lenguaje, que como construcción simbólica revela las percepciones establecidas por los jóvenes en sus prácticas identitarias en su mundo. En el mundo juvenil las palabras se re-crean, se recubren de matices y significados propios, respondiendo a la búsqueda sensitiva que viven en determinado momento. Este lenguaje es construido por muchas influencias, como los medios de comunicación y las experiencias individuales o colectivas en el interactuar diario.

Hoy los jóvenes tienen gran atracción a lo lúdico, la diversión y el ocio, más que a lo académico, político o religioso, constituyendo la primera generación global como lo señala Barbero (2001), sujetos mundo portadores de ninguna identidad a quienes el desarrollo rápido de las TIC, les ha permitido situarse en el mundo. Las instituciones tradicionales como la universidad carecen de interés para ellos, son un no-lugar al decir de Augé (1998) y la publicidad es orientadora en su estilo de vida. La cotidianidad y las áreas de interés de la cultura juvenil poco han sido tenidas en cuenta en los diseños de planes de estudio.

Es posible pensar que el estudiante universitario vive en una confrontación de mundos-de-vida coincidentes en su cotidianidad entretejida por los medios de comunicación, los amigos y la universidad, mientras que las instituciones educativas en general simplemente reconocen los espacios de la comunicación mediática y de la cultura, como los nuevos escenarios desde donde las culturas juveniles permanentemente están elaborando sus matrices de identidad. Por eso se requiere coligar el discurso pedagógico con la cotidianidad de los jóvenes a fin de que la actividad educativa tenga algún sentido para ellos.

Hace falta rediseñar una educación que sea capaz de valorar las percepciones, visiones, imaginarios y sensibilidades del joven estudiante, porque pareciera que no se le reconoce aún, como sujeto activo de la acción educativa, con sus competencias cognitivas y comunicativas. La universidad no puede seguir desconociendo estas realidades, por lo tanto está llamada a indagar por el sentido de futuro que tiene la juventud, quienes serán los responsables del destino del país.

Recapitulando, se requiere interrogarse sobre la manera o forma como la educación puede mediar entre culturas exógenas y culturas tradicionales

en la reconstrucción de identidades juveniles acordes con las actuales dinámicas sociales, porque la realidad de la sociedad presente se vive y siente igualmente en las aulas de clase y en los campus universitarios. La educación que se imparte en las instituciones educativas en general, y la universidad en particular, debe cambiar porque de lo contrario la praxis educativa seguirá siendo inacabada.

Aprender a Convivir en una Sociedad en conflicto

Este es uno de los vitales desafíos de la educación para la ciudadanía, porque en el ámbito de socialización de la educación formal es donde se pueden operar cambios, ya que se constituye en un entorno de convivencia con la diversidad, que se inició en la escuela. Así es como, la universidad es un lugar idónea para realizar proyectos de trabajo grupal cooperativo, donde se aprenda a dialogar, deliberar y manejar los conflictos que surgen en el diario vivir.

Para aprender a convivir se requiere adquirir competencias que le permitan aprender a valorar la diversidad y el pluralismo de la especie humana, establecer relaciones humanas y sociales de calidad, cimentadas en la empatía, solidaridad, la tolerancia activa y el respeto por los demás; al igual que adquiriendo la capacidad para la interacción social, a través de una acción comunicativa que lleve al entendimiento y la solución de conflictos por la vía del consenso. Las actitudes intolerantes dentro de la acción educativa pueden afectar la capacidad del estudiante para aceptar la alteridad cuando entran en juego valores que dan lugar a opiniones adversas.

La educación para la convivencia, dentro de un imaginario de construcción de ciudadanía requiere de enfoques que incluyan la educación para la democracia, la cultura de la paz, los derechos humanos y el

desarrollo sostenible de los pueblos. Esta educación para convivencia pacífica sólo puede realizarse desarrollando la dimensión social del individuo y de la sociedad, que supone participar de forma reflexiva, deliberada y crítica en las diversas dimensiones sociales, sea educativa, cultural, política, económica, ética, estética o espiritual.

La participación y responsabilización democrática son las vías propias para el ejercicio pleno de la ciudadanía. El desarrollo ciudadano se ha convertido en un compromiso prioritario de la universidad por su preparación laboral-profesional como por la responsabilidad social de la universidad. Es por ello que la universidad debe reflexionar e interrogarse acerca de lo que está haciendo y lo que puede y debería hacer para resolver la problemática de las actitudes y comportamientos éticos y ciudadanos que caracterizan a la juventud universitaria venezolana contemporánea.

El intento por realizar este compromiso se inicia en la autoreflexión y autocrítica del concepto de ciudadanía y democracia que debe orientar la acción educativa universitaria, así como de la definición de las competencias y cultura política que debe caracterizar al ciudadano venezolano en democracia cuyo desarrollo se requiera fomentar.

La nueva forma de democracia participativa y deliberativa requiere de una serie de competencias, como la capacidad para interpretar críticamente, la realidad del país, poseer una conciencia histórica nacional y planetaria, la capacidad para la deliberación, toma de decisiones participativas y colectivas, la acción política y cívica reflexiva y creativa. Por otra parte, la responsabilidad con la aplicación de valores y principios democráticos, el respeto por la dignidad y los derechos humanos de última generación, que le permitan el ejercicio inteligente de la ciudadanía, y así puedan integrarse protagónicamente en la crítica y la transformación societal.

Para ello, se requiere formar conciencia, habilidades y actitudes para la vida en democracia, involucrando al docente en procesos de capacitación en torno al desarrollo de competencias ciudadanas de manera que puedan contar con las herramientas fundamentales para enseñarlas. Incluir en los diseños curriculares, las competencias ciudadanas como contenidos de la educación general y profesional y metas alcanzables. Así mismo realizar investigaciones acerca del conocimiento y práctica de competencias y actitudes cívicas democráticas de la comunidad universitaria. La universidad a través de sus medios de comunicación, debe destinar parte de sus espacios, a la promoción del desarrollo de competencias ciudadanas.

Una característica esencial de la democracia, es la división igualitaria del poder, por lo cual se debe luchar, pero esto se logra formando *individuos soberanos*, capaces de reclamar, tanto individual como en conjunto, las desigualdades de poder. El poder del pueblo no es otra cosa que la soberanía individual integrada en colectividad y para que exista una verdadera voluntad popular se requiere la existencia de una *razón educada*, es decir de la formación de una *conciencia democrática*, por medio de la educación. La lucha por la democracia no es otra cosa que la lucha por la formación de la *subjetividad democrática*. Para ello se requiere de cultura, valores, actitudes y competencias democráticas.

Es claro que la persona soberana no nace, sino que se construye a través de los procesos educativos, tanto formales como informales. Por esto, grandes próceres latinoamericanos como Bolívar, De Hostos y Martí, entre otros, fueron conscientes de la fuerte relación entre democracia y educación; de una educación formadora de la inteligencia, la sensibilidad y la voluntad, en resumen, la conciencia requerida para pleno el ejercicio democrático.

La Universidad, como espacio social ideal, debe apoyar la formación de las subjetividades democráticas, tanto en la comunidad universitaria como en la sociedad, lo cual significa contribuir a fomentar el desarrollo de seres humanos líderes y competentes para comprender los históricos problemas de carácter moral y social del país, de conciencia histórica cívica; también participar activamente en el proceso democrático de ejecución de soluciones para construir una sociedad solidaria, donde se pueda vivir dignamente.

Principios para la formación ciudadana y profesional del venezolano

Fien (según Morillas, 2006) afirma, el futuro no existe; solo existe el presente, y en él está el imaginario del futuro que se quiere y están las actitudes, patrones de conducta y hábitos que forman la historia venezolana y de sus instituciones. Esto lleva a pensar que el futuro no se descubre como algo existente pero desconocido, sino que se crea, para hacerlo hay que imaginarlo, proyectarlo y, finalmente, construirlo. La educación, como fuerza del futuro, es gran instrumento para hacer el cambio de mentalidad preciso para construir un futuro deseable y posible en que la democracia, la equidad, la justicia, la paz y la armonía con el ambiente, en síntesis, la *ética de la responsabilidad ciudadana*, sean valores compartidos en la sociedad global.

Formar en ciudadanía es una prioridad hoy en día, debido a la situación de violencia, intolerancia, insensibilidad, e irresponsabilidad que se observa. Se hace vital dotar a los estudiantes universitarios de competencias ciudadanas que les permita cambiar sus horizontes de significación y convertirse en personas solidarias, sensibles, respetuosas, responsables consigo mismos, con sus congéneres y la naturaleza, así como ser capaces de dar soluciones pacíficas a los conflictos, para contribuir a la construcción de una sociedad más justa, sostenible, global y democrática.

En el transcurrir del actual mundo globalizado y frente a los problemas que padece la sociedad venezolana, debe plantearse la educación para la ciudadanía y la democracia en las instituciones educativas universitarias. Más que asignaturas humanísticas, es importante generar un espacio de reflexión dentro de las aulas, para promover el desarrollo de competencias ciudadanas, adicional a las competencias laborales, en la formación de los futuros profesionales, que de igual forma, promuevan la tolerancia, la igualdad y la convivencia pacífica, entre otras.

Analizados los diversos conceptos emitidos, acerca de competencias ciudadanas, se puede hacer un ejercicio hermenéutico y construir un concepto de competencias, definiéndolo como conjunto de conocimientos, habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas orientas a la promoción del desarrollo ético humano individual, social y ecológica, de manera que se logre un progreso integral del ser humano para actuar sinérgica, constructiva y responsablemente en una sociedad democrática, deliberativa, participativa, respetuosa de los derechos humanos y de la convivencia pacífica.

Este concepto permite entender la competencia como la capacidad para pensar, sentir y actuar, en una palabra, concienciar. Toda competencia conlleva una serie de conocimientos o cultura fundamental para comprender situaciones; un sistema de valores y actitudes para sentir e interesarse por actuar, así como un sistema de destrezas para la acción. Este concepto difiere de la versión conductista e instrumentalista, que define la competencia como simple destreza o proceso que puede aprenderse o manejarse por medio del entrenamiento. Las competencias humanas son aprendizajes producto de la acumulación de experiencias educativas, tanto formales como informales, en las que el individuo se involucra.

Son capacidades que se desarrollan en el ser humano en su proceso de maduración bio-psico-cultural frente a los retos de las diferentes etapas de la vida. Por lo tanto es un continuo, acumulativo y gradual aprendizaje y la universidad es un espacio físico más, para consolidar su desarrollo. Son características, que el individuo evidencia en situaciones diversas, que se deben aprender, desarrollar y practicar como competencias.

Las competencias se pueden construir de manera informal en una diversidad de espacios sociales como la familia, la comunidad, la iglesia, la empresa o como proceso autoformador; más sin embargo, también se puede realizar de forma sistemática, deliberada y crítica en la universidad, volviendo estos espacios físicos en zonas de desarrollo humano integral basados en el desarrollo de competencias. En el caso específico de la universidad se trata de convertir el currículo y la convivencia humana, en oportunidades para estimular el desarrollo y consolidación de estas competencias.

Las competencias ciudadanas del estudiante universitario consisten en el *saber hacer* con sus conocimientos en ciencias sociales y en el *saber comportarse* como ciudadano informado y participativo. Comprende grupos de habilidades y actitudes para la acción, participación, trabajo grupal, intercambio de opiniones o puntos de vista, entre muchas otras habilidades. Todas estas competencias tienen como finalidad empoderar al estudiante universitario para que sea un ciudadano competente, con conocimientos, habilidades cognitivas, emocionales, comunicativas e integradoras a favor del desarrollo de la ciudadanía, que promueven su propia participación en procesos colectivos de construcción de ciudadanía.

Estas competencias ciudadanas son un cúmulo de conocimientos, y habilidades para construir participación democrática, convivencia y valorar el pluralismo en la búsqueda de la paz y el bien común. Lograr una formación

así es una acción difícil, dado que implica cambiar una *Ciudadanía Pasiva*, por el desarrollo de la *Ciudadanía Activa*. Es decir, no es solo la adquisición de conocimientos y conducta que permitan una convivencia en comunidad y acatamiento de la ley, sino que, a la vez, se promueve el desarrollo de habilidades de participación para tomar posiciones críticas, debatir con argumentos sólidos, racionales, categórico, que permitan plantear soluciones viables a los problemas.

Las competencias ciudadanas se pueden organizar en campos de aplicación que contribuyan principalmente a: (1) Convivencia y Relaciones Pacíficas, basadas en el respeto a la dignidad humana; (2) Participación y Responsabilidad Democrática; (3) Pluralidad, Identidad y Valoración de las diferencias; (4) Conciencia socio-ambiental. Cada ámbito de aplicación posee determinados conocimientos y habilidades cognitivas, emocionales, comunicativas e integradoras que la conforman.

A través de esta propuesta doctoral, las siguientes competencias humanas generales, se señalan como deseables y logrables en la educación universitaria orientadas al desarrollo humano integral a través de las cuatro dimensiones de la educación para formar un ciudadano profesional

a. Perfeccionamiento del pensamiento crítico y creativo como facultad que facilite al individuo interpretar la realidad mediante el procesamiento de información que permita construir nuevos conocimientos de complejidad diversa, mediante conceptualizaciones, operaciones y actitudes mentales, así como a través de habilidades básicas de pensamiento (observación, descripción, comparación, relación y clasificación), con el objetivo de comprender e interpretar la realidad, y así lograr soluciones a los problemas que se presenten, como para elaborar estrategias, metas y definir medios para alcanzar las soluciones.

b. Perfeccionamiento de la acción comunicativa para el intercambio de significados, tanto oral como escrito, por medio del uso del lenguaje o medio lingüístico que se utiliza sistemática, crítica y creativamente en los actos de habla y escucha, lectura o escritura. El lenguaje se reconoce como un medio de entendimiento, en que hablante y oyente se refieren, a la vez, a algo en el mundo objetivo, en el mundo social y en el mundo subjetivo para negociar definición de la situación que puedan ser compartidas por todos.

Para una buena acción comunicativa deben asumirse los supuestos universales del habla; es decir, la *inteligibilidad* para comprender lo que se dice; la *verdad* de aquello que se dice o como condición de existencia de lo que se dice; *rectitud* para el acto de habla en relación a un contexto normativo; y *veracidad* en la expresión o formulación de un pensamiento. Estos supuestos forman la base de validez del habla y por lo tanto, es preciso tenerlos en cuenta en la comunicación, a fin de hacer un empleo correcto del lenguaje orientado al entendimiento.

La comunicación real está llena de problemas que impiden estas condiciones ideales del habla. Diversas patologías en la comunicación humana, establecen la necesidad de aprender un modelo de comunicación ideal como referencia, el modelo que el uso correcto del lenguaje exige. Para Habermas, la interrupción del proceso comunicativo hace necesario el discurso, como forma reflexiva de interacción que intenta recomponer la comunicación, buscar un consenso en la discusión, donde se puedan aportar los mejores argumentos. Los hablantes crean una situación ideal de habla, en la que cada hablante despojado de sus diferencias, tiene igualdad de oportunidad para expresar sus argumentos.

El consenso se produce por la coacción del mejor argumento, es decir, por aceptación o convencimiento del oyente, de las pretensiones de validez

del hablante. El ideal de la razón está inscrito en la interacción lingüística, como alternativa a la sinrazón y la violencia. El lenguaje permite consensuar las normas de comportamiento ciudadano y de propiciar, por lo tanto, el progreso histórico de la nación, así como crear una ética, una política y una teoría consensual de la verdad.

El concepto habermasiano de acción comunicativa, se hace pertinente en la vida cotidiana de la universidad, como instrumento para comprender y utilizar las diversas tipologías de acción comunicativa y teleológica en el desarrollo de las actividades cotidianas de los participantes de la acción educativa universitaria. Esta conceptualización permite comprender la racionalidad presente en las acciones que se realizan en las instituciones universitarias, las cuales están orientadas en dos direcciones: orientadas al logro de un éxito o producto y orientadas al entendimiento.

La universidad de hoy tiene como problema esencial la formación de un sujeto que se interrogue sobre el ser humano desde otra racionalidad en la cual sume los nuevos aprendizajes de responsabilidad social de manera que pueda ejercitar una racionalidad más compleja, que atienda no sólo a los aspectos instrumentales de la razón, con adecuación de medios y fines, sino que también atienda aspectos morales, en cuanto a la selección de fines inmejorables para la sociedad planetaria. Para lograrlo, la propia universidad debe organizar su dinámica con criterios de razón crítica reproducida a través del conocimiento, el habla y la acción comunicativa.

c. Desarrollo de la capacidad de interacción social para aprender a convivir y participar en la resolución de problemas o conflictos sociales, a través del diálogo, la deliberación o argumentación y consenso. Aprendiendo a plantear problemas sociales, recopilar, analizar y sintetizar información para lograr interpretar la realidad social del país. Para ello se requiere

establecer normas y procedimientos de conducta, así como instancias de control y sanción. También se requiere adquirir la capacidad para el trabajo colaborativo, autoconocimiento y autoestima que le permita el manejo apropiado de las emociones propias o ajenas para una interacción eficaz, de manera que el universitario participe en la construcción de un orden social.

d. Consolidar una conciencia moral y ética que permita comprender, interpretar, deliberar, juzgar y actuar conforme a valores propios de una ética universal y humana de modo coherente, consistente, autónomo y crítico. Para ello es esencial asumir globalmente los problemas que globalmente se presentan, dejando atrás las posiciones catastróficas o egoístas, utilizando una *ética universalista* que tenga presente el bien universal, aunque sea necesario construirlo desde el bien local. Es importante luchar por una globalización ética, por la mundialización de la solidaridad y la justicia, para cambiar la jungla por una comunidad humana donde todos quepan.

Igualmente, es necesario proseguir la educación en valores de los niveles educativos previos; porque son indispensables como componentes de la vida humana, pues resulta inimaginable vivir sin valores, principalmente, los valores morales, que están consustanciados con la naturaleza humana. Por esto urge continuar la educación formal en los valores propios del ciudadano, porque a ser ciudadano se aprende por gusto, más que por obligación. La libertad, la justicia, la solidaridad, la tolerancia activa, la disponibilidad al diálogo, el respeto a sí mismo y las demás personas, son valores específicamente morales, porque dependen de la libertad humana realizarlos y no pueden atribuirse a nadie más.

El contenido de los valores morales ha ido evolucionando, es decir progresando, más que cambiando. La sociedad aprende técnicamente, pero también moralmente y este aprendizaje significa ir imprimiendo una nueva

forma de conocer de sus miembros. La formación de la conciencia moral, individual o colectiva, implica selección de los valores que mejor organizan nuestra existencia y sobre todo, la forma de ponerlos en práctica.

La teoría demuestra que los valores para crear el capital axiológico de todo individuo deben ser modelados, enseñados y practicados por y en la Universidad. Son valores, la *Libertad* como participación, independencia y autonomía; la *Igualdad* frente a la ley, las oportunidades y la sociedad; el *Respeto activo* para entender que otros piensen diferente, comprender sus proyectos y ayudarles a lograrlos, siempre que sean respetable moralmente, más que la tolerancia del dejar hacer. La *solidaridad* como la actitud de colocar el interés en otra persona y esforzarse por sus asuntos; y el *Diálogo* sujeto a reglas de la ética discursiva, donde participen todos los afectados de la decisión final; intercambiando argumentos para hallar una solución justa.

e. Consolidación de la conciencia ecológica necesaria para la defensa del ambiente y la naturaleza de manera que se logre un equilibrio ecológico y se puede obtener un desarrollo humano sostenible. La destrucción de la ecósfera, la globalización, evitar los riesgos de la desertización del planeta, la guerra, el hambre y la pobreza, son tareas que exceden ampliamente las posibilidades de una nación y, por consiguiente, requieren soluciones globales, propias de una Aldea Global.

Frente a la destrucción del planeta, es importante fomentar una conciencia ecológica para cuidar el planeta y enfrentar los retos ecológicos que se presentan. Es necesario implicar a la sociedad en la mejora del medio ambiente, puesto que de él depende la supervivencia del ser humano. Todo ciudadano universitario debe aprender a practicar el ahorro de energía, del agua, de alimentos. La toma de conciencia implica, en general, un cambio de pensamiento y un cambio de vida, para llegar a ser eco-ciudadanos.

f. Consolidación de una conciencia socio-histórica que permita al estudiante comprender e interpretar la realidad social, cultural e histórica en la cual está inmerso, de manera que se facilite la toma de decisiones justas en el marco de la pertenencia a una comunidad, nación, región y planeta. El estudiante es un ser histórico-social o más concretamente un ser histórico-cultural moldeado por la cultura que crea y determinado por las interacciones sociales mediadas por el lenguaje. Producto de la interiorización de la cultura, el aprendizaje social y las relaciones sociales se forman las actividades mentales superiores exclusivas del ser humano que son de origen social (sociogénicas).

g. Fomento del propósito de trascender hacia un nuevo pacto social que permita al individuo comprenderse como integrante de un macroecosistema, donde actúe con responsabilidad en beneficio de la especie humana, de su generación y de las generaciones futuras, el universo y trasciende, hacia un nuevo pacto por la vida. La posición ética frente a la naturaleza debe virar del antropocentrismo hacia el biocentrismo. Epistemológicamente, el ser humano puede llegar a conocer, por medio de la razón, su existencia dentro de un sistema como integrante de una comunidad de vida de la tierra, en un complejo sistema de interrelaciones mutuamente dependientes.

h. Tolerancia a la incertidumbre y Administración del riesgo. Estas dos capacidades se entienden como habilidades y facultades que permiten estar alerta y anticipar los desequilibrios y posibles cambios debidos a la intervención individual, social o tecnológica, en un determinado escenario para estar preparado para responder y controlar la incertidumbre que este nuevo panorama produce, de manera que tenga tiempo y espacio para elaborar estrategias con las cuales tomar las mejores decisiones. Esta vigilancia constante del entorno le permite anticiparse a los sucesos de

manera que pueda enfrentar el desequilibrio y así administrar el riesgo que el mismo involucra para su desempeño social.

Estas competencias le permiten al ciudadana concienciarse de la realidad que vive y del futuro que se le avecina, aprendiendo a leer las señales que provee el entorno. Para ello, las principales armas seguirán siendo las suministradas a través de la educación, que no es otras que la capacidad para asumir y reflexionar críticamente su realidad, para tomar una decisión autónoma basada en valores, construidos democrática y socialmente. En definitiva, no existe remedio científico al problema del riesgo ya que el conocimiento científico se ve incapacitado para evaluar soluciones culturalmente aceptables. En este ámbito, según Beck (1986), *“la racionalidad científica no sirve de nada sin racionalidad social, pero la racionalidad social es ciega sin racionalidad científica”*.

El Currículo y la formación de competencias ciudadana

Para desarrollar esta tesis, es preciso atender la formación ciudadana desde tres estrategias diferentes y complementarias: En primera instancia, a través del conocimiento declarativo acerca de la ciudadanía, es decir, realizando una educación para que los estudiantes consoliden los conocimientos adquiridos en los niveles anteriores, relacionados con los derechos ciudadanos, nacionalidad local y global; ética para la convivencia, la paz, la responsabilidad social individual y grupal; así como propiciar el respeto por la diversidad en todos sus aspectos. En general, esta educación permite ver al estudiante universitario como humano y ciudadano y no como trabajador del futuro.

La segunda estrategia, a manera de reforzamiento y afianzamiento del componente de conocimientos declarativos o teóricos, a través de una acción

teleológica, mediante el conocimiento procedimental de la Ciudadanía, es decir, una *educación* para facilitar el aprendizaje mediante la participación activa estudiantil en las diferentes experiencias democráticas de gobierno o cogobierno que se dan al interior de la universidad, así como a través de las experiencias democráticas y la participación ciudadana en la comunidad a la cual pertenece.

La tercera estrategia consiste en la *educación para la ciudadanía* dotando al estudiante de un sinnúmero de conocimientos, habilidades cognitivas, emocionales y comunicacionales, valores, conductas y actitudes que le permitan al estudiante y futuro profesional asumir de manera activa y sensata, responsabilidades, funciones o cargos en el transcurso de la vida, en un mundo cada vez más globalizado, lo que significa afrontar la solución de problemas, cada vez más globales. La ciudadanía debe significar ser participativo a nivel local, nacional y global, porque los cambios generados por las innovaciones tecnológicas de la comunicación, especialmente internet y la web, están posibilitando una sociedad civil globalizada.

Esta manera de ver el mundo y de participar en él, de forma activa, ha generado una *ciudadanía virtual*, o más bien una ciudadanía que se ejerce desde un contexto virtual. Para lograr ejercerla, como ciudadano bien informado requiere, además de las competencias anteriores, aquellas competencias propias del siglo XXI, que incluye las competencias en el manejo de la información y en el manejo y comprensión de todos los medios que permiten al estudiante universitario desenvolverse con propiedad y autonomía en los entornos virtuales.

Para estar bien informado y poder desempeñarse como ciudadano activo se requiere tener acceso a la información de manera que pueda estar mejor preparado para una acción comunicativa, participar en elecciones,

velar por sus derechos, negociar eficazmente y ejercer acciones de control del Estado y de los diversos actores sociales. Todos estos son elementos claves para el buen funcionamiento de la democracia. El servicio de internet ha permitido a las personas el acceso fácil e ilimitado a diferentes servicios como videoconferencias, chat, discusiones o foros en línea, redes sociales de opinión, información que de otra manera sería imposible. Esto justifica plenamente la interconexión de todas las instituciones educativas a Internet.

Los recursos que ofrece en general las TIC, permiten el ejercicio de la ciudadanía como responsabilidad social en acción en los diferentes ámbitos de la sociedad. A través de simulaciones y materiales interactivos los estudiantes pueden poner en práctica las consecuencias o impactos de sus acciones. La participación en representación estudiantil, discusión de problemas universitarios y sociales, convierten a la universidad en un lugar de educación para la democracia. La participación en debates a través de las TIC permite hacer aportes y debatir con argumentos sólidos y constructivos con sus compañeros o de otras universidades o de cualquier lugar del mundo para tender puentes de comunicación multiculturales.

Como se observa, las TIC ejercen un rol protagónico en la formación de competencias ciudadanas, especialmente en la creación de ambientes de aprendizaje en los que los estudiantes tienen la oportunidad de practicar la ciudadanía activa. Estos son ambientes en los cuales tienen la oportunidad de expresar sus opiniones, deliberar, entrevistar, encuestar, votar, observar la conducta social, reunir información y hacer planteamientos argumentados sobre problemas reales; lo cual les da más conocimientos que el simple dominio de conceptos abstractos sobre democracia, ciudadanía, convivencia, derechos humanos, responsabilidad social y sostenibilidad.

Estas actividades permiten cubrir los temas de competencias ciudadanas desde diferentes áreas académicas y preparan con éxito la principal herramienta del sistema democrático, o sea, la capacidad de someter alternativas sociales a debate público reflexivo y racional, en función de acciones dialógicas y comunicativas. Estas maneras de formar competencias ciudadanas se pueden aplicar a diferentes áreas del currículo y sobrepasan el puro aprendizaje memorístico que bien produce recitar de memoria los conceptos, pero que en la práctica, poco sirve para que demuestren las conductas que se esperan de un buen ciudadano.

El desarrollo de la capacidad de análisis, de diálogo y de debate dentro de las aulas de clase es fundamental para una mejor convivencia. De allí la necesidad de apuntar hacia una *pedagogía de la argumentación*, en la cual se estimule la capacidad de elaborar, expresar, escribir, valorar y confrontar argumentos relacionados con problemas reales. Esta educación para la argumentación, en función de reglas de diálogo y de demostración prepara al estudiante para la aplicación de la herramienta fundamental de un sistema democrático, la posibilidad de someter alternativas de solución a debate racionales.

La formación en ciudadanía debe ser impartida en la Universidad, al igual que en los demás niveles educativos, de manera que se aproveche toda la vida escolar para la formación cívica y ética, para que en el campus universitario y la ciudad, como espacios de creación colectiva de los conciudadanos, las personas tengan la oportunidad de reconocer en sus compatriotas, las diferencias sociales y ser capaces de respetarlas y aceptarlas para lograr una convivencia pacífica y para participar competentemente en las diferentes esferas de la sociedad.

Para desarrollar curricularmente esta tesis se debe contar con la intervención activa y responsable del personal docente, administrativo y obrero de la universidad, así como de un plan de estudio acorde con las necesidades sociales para acompañar al estudiante en el proceso de aprendizaje de la participación, la corresponsabilidad, la resolución de conflictos, la toma de decisiones, el desarrollo del sentido de justicia, el ejercicio del poder democrático, entre otras competencias ciudadanas. Un currículo donde se exprese el tipo de ser humano que se desea formar, las competencias que se desean fomentar y los métodos y técnicas con las cuales alcanzar la máxima eficacia.

Para realizar esta idea, coherente y sólida, debe estar basada en una pedagogía democrática, crítica y dialógica, que posea los principios, fines y valores definidos. Para lograrlo es esencial fortalecer los aspectos éticos y emocionales, fortalecer el compromiso con el país, la comprensión de la alteridad, creando ambientes adecuados y haciendo uso de procesos de reflexión-acción-reflexión, planteándose situaciones problematizadoras, para que el estudiante proponga soluciones prácticas, posibles y creativas.

La universidad tiene la responsabilidad social y ética de ser una comunidad socialmente ejemplar, es decir, que sigue valores democráticos y ecológico, al igual que cumple con criterios de calidad académica, social y ambiental, lo cual le permite a los estudiantes un doble beneficio: aprender en la universidad una carrera, a la vez que aprende de la universidad hábitos y valores ciudadanos expresamente incluidos y eficazmente enseñados a través del currículo y del ethos oculto de la universidad. Es claro que el papel de la universidad es asumir, cada vez mejor, su rol de formación superior integral con fines éticos a favor de un desarrollo sostenible de la comunidad pensando sus relaciones en términos de asociación y creación de una comunidad de aprendizaje académico y educativo.

En esta idea de formación ciudadana deben confluír esencialmente tres saberes importantes: (1) el saber del estudiante universitario representado por su experiencia cultural y su cotidianidad; (2) el saber del docente, saber profesional y experiencial adquirido a través de su práctica docente; y, (3) el saber acumulado por el desarrollo permanente de las ciencias sociales. Estos tres saberes se entretrejen generando debates, diálogos, deliberaciones y reflexiones contextualizadas en la realidad del país. Diálogos de todos los integrantes de las comunidades universitarias en ambientes de relaciones democráticas y respetuosas, tanto en el aula como en cualquier área del campus.

El docente, de concepción bancaria, autoritario por carencias pedagógicas imposibilita la formación académica de un *ethos democrático*, propios de las prácticas dialógicas. En el proceso de formación en ambiente democrático, debe desempeñar un rol de tutor, en el cual no enseñe supuestas verdades, sino que admita discusiones para generar consensos y disensos sobre la realidad estudiada, a favor de construir participación responsable, deliberativa y democrática, convivencia pacífica y respeto por las diferencias. El respeto por el otro (alteridad) debe aplicarse para sustentar una metodología educativa que permita ensanchar las fronteras de la cultura y de la ciencia, de manera que sean más sensibles al prójimo.

Bajo la concepción bancaria, el saber es uno al igual que la verdad, reside en los libros y en lo que el educador expresa, por lo tanto es un educador “*formado en la inconsciencia de su ser cultural y en una visión autoritaria del saber, limitado para la formación actitudinal de la subjetividad democrática.*” (Seoane, 2005, p. 61). Para él, las reformas educativas, como la aplicación de ejes transversales de valores democráticos, no producirá mayores efectos por carecer de docentes con la formación suficiente para su aplicación.

De acuerdo con esta interpretación, *“la escuela venezolana reproduce con sus prácticas bancarias, positivistas y magistrocéntricas, la visión paternalista, autoritaria, pasiva, facilista de los valores culturales hegemónicos del venezolano.”* (p. 62). Por esto la transformación debe involucrar a las instituciones universitarias en general y de formación docente en particular. Los cambios a nivel de las instituciones suponen importantes cambios curriculares que den mayor espacio al campo de las ciencias sociales y fundamentalmente de la antropología cultural del venezolano en la formación básica del docente.

Como respuesta a estas reflexiones se deduce que la educación dirigida a la creación de una subjetividad verdaderamente democrática es de orden actitudinal, no sólo cognitiva. En este orden de idea es de entender que todo cambio social como el socioeducativo, no puede tener un comienzo ex nihilo, por el contrario debe partir de lo que se tiene, valga decir del ethos cultural actual, el cual le presenta muchos obstáculos al ethos democrático, sin embargo existe muchas potencialidades democratizadoras que se pueden explotar en función de una mayor armonía y justicia social.

De otra parte, existe una gran distancia entre las metas y objetivos planificados y el hacer pedagógico de las instituciones universitarias; por lo general los escritos acerca de la educación ciudadana plantean ingentes propósitos que no trascienden las páginas del texto. Es bien sabido que existen tres tipos de currículo: el planificado (currículo explícito), el no planificado (currículo oculto) y el que realmente se imparte (currículo real). Cada uno tiene un papel diferente en el proceso de aprendizaje, y en la incidencia de la propuesta innovadora que se expone en torno a la educación en valores éticos y morales, educación para la democracia y, en general, educación para la ciudadanía en la vida del estudiante, y en los demás miembros de la comunidad universitaria.

En el ámbito de las interacciones sociales que se suceden en la universidad, el culto al currículo explícito ha llevado a olvidar, que realmente importa la práctica real que determina la experiencia de aprendizaje de lo planificado. Afectar el campo del currículo oculto no es tarea fácil de lograr, la resistencia al cambio es muy fuerte cuando se trata de plantear nuevas formas de relación en la universidad, cuando el discurso democrático debe ser traducido al lenguaje de la vida cotidiana, cuestionando prácticas frecuentes en la vida diaria de la universidad. Pero a pesar de esta problemática, se piensa que este es el único camino confiable para lograr las transformaciones esenciales, que la universidad y la sociedad, requieren.

Se está consciente de que los cambios culturales tienen un ritmo o proceso lento, por lo cual no se puede esperar resultados inmediatos. Esta es la única forma para que las propuestas de formación ciudadana incidan realmente en la experiencia de los estudiantes, de la comunidad universitaria y de la sociedad. Es pertinente abordar el currículo explícito, pero a la vez evidenciar los valores éticos, morales y ciudadanos que subyacen a las prácticas cotidianas universitarias, intentando acercar lo palpable a lo real. Es decir, no hay que quedarse en la retórica de lo moral y ciudadano, sino llenar la universidad de actividades que indique el grado de formación en ciudadanía y moral.

Ha habido cierta tendencia algo propagada a reducir lo moral a ciertos aspectos de la vida universitaria como problemas con sexualidad, violencia, embarazos en adolescentes, conflictos interpersonales, entre otros. En oposición a esta concepción, es necesario comprender que lo moral está presente en todos los espacios y manifestaciones de la vida universitaria, dado que morales son las actitudes de los docentes con sus alumnos y viceversa, como el trato dominante de la autoridad universitaria, como los hábitos de orden, respeto y puntualidad.

Igualmente, en el aula existe la más diversa variedad de estudiantes: extrovertidos, tímidos, líderes, sumisos, ávidos de conocimiento, apáticos, agresivos, colaboradores, independientes, en fin, un microcosmos complejo con el cual se configura uno u otro clima moral en la Universidad, y es a partir de ese clima moral que se debe planificar la propuesta formativa. Para que la propuesta pedagógica de educación en ciudadanía no quede en buenas intenciones, es necesario que dicha idea curricular explícita se ligue a los procesos de transformación cultural, en el cual esté involucrada toda la comunidad universitaria que participa en el proceso de formación.

Sobre esa variedad de expresiones morales y ciudadanas, en donde se entrecruzan sentimientos, actitudes, acciones, costumbres y hábitos es necesario construir el posible papel del docente, reconociendo las diversas demandas que le hace el estudiante o la institución, planteándole la pregunta sobre su desempeño como educador moral. El comprender el complejo entramado social de la universidad, le permite al docente hallar las estrategias pertinentes a su contexto. Si la universidad en su conjunto educa, el docente con sus acciones también lo hace, y se convierte en modelo para los estudiantes, los cuales, a su vez, son sus jueces, cuestionando su coherencia entre teoría y práctica y entre sus diferentes formas de expresión.

La educación ética y moral se debe llevar a cabo mediante la creación de un espacio para abordar las diferentes dimensiones del desarrollo ético-moral de los individuos, y también desde la transversalidad, es decir, desde todos los campos disciplinares y todos los ámbitos universitarios mediante vivencias y momentos pedagógicos, desde proyectos educativos sobre ecología, ciencia y tecnología que ayuden a direccionar el sentido de la educación moral. Estos espacios deben involucrar conceptos como el diálogo de saberes, la búsqueda de consensos sin discriminar los disensos, el reconocimiento de los conflictos y de la vida cotidiana en la universidad.

Por su parte, la educación para la ciudadanía debe constituirse también en un eje transversal del currículo universitario formal e impregnar el currículo oculto y las actividades de educación no formal en la universidad. Todos los contenidos curriculares y todos los proyectos universitarios deben contribuir con sus contenidos, a la formación ciudadana.

La formación ciudadana, también, se debe realizar en la acción educativa del aula, como instrumento para la discusión de temas controversiales con implicaciones éticas, como son los avances científicos en ingeniería genética (bioética) o los impactos ambientales del desarrollo científico y tecnológico, en los cuales los estudiantes argumenten, escuchen seriamente a los demás para tratar de construir a partir de las discrepancias, con lo cual los contenidos de las asignaturas adquieren mayor sentido y relevancia para el estudiante, facilitando su aprendizaje.

La dinámica de la acción educativa del aula, de cualquier área académica, puede ser utilizada para formar en ciudadanía, cuando se basa en normas favorables a la acción comunicativa y la interacción constructiva, al involucrar al estudiante en la definición de las normas, de manera que comprenda el sentido que la norma tiene en la convivencia pacífica.

De acuerdo con lo dicho anteriormente, a ser ciudadano no se llega por herencia biológica, no es algo natural, por el contrario, es un proceso evolutivo, histórico, social y esencialmente educativo, de construcción conjunta entre los seres humanos, quienes de acuerdo a los tiempos que les corresponde vivir, lo realizan con la ayuda de procesos de socialización y desarrollo humano. Estas acciones educativas y de formación ciudadana, que se proponen, se mueven entre la tradición y lo nuevo, lo aceptado y las resistencias culturales al cambio, lo instituido y lo instituyente.

Es de suponer que no se pueden presentar formulas mágicas, generalizables que permitan responder al *cómo hacer* la educación ciudadana, no existen recetas, ni ideas únicas, aunque existe una colección de experiencias contextualizadas en otros ambientes educativos que sirven como indicios o ideas orientadoras para desarrollar esta iniciativa.

Para ejecutarlo se debe hacer un diagnóstico de las competencias ciudadanas que aplican para determinar el nivel de conocimiento de los estándares de competencias ciudadanas a fin de diseñar su modificación. Los estándares son las habilidades que los estudiantes deben saber y saber hacer en los diversos contextos sociales; conectados con los ámbitos de convivencia y paz, participación y responsabilidad democrática, pluralidad e identidad y respeto por las diferencias, así como de eco-ciudadanía.

La formación ciudadana no se debe presentar como una asignatura aislada, sino, que debe atravesar todas las áreas de la universidad, por lo que se convierte en una responsabilidad compartida por todos los miembros de la universidad. En cada área académica se debe proponer actividades y discusiones para contribuir al desarrollo de las competencias ciudadanas. Las aulas y las asignaturas se deben convertir en espacios que permitan aprender a convivir y trabajar en grupos. Igualmente, las actividades deportivas, culturales, comunitarias deben ser espacios para el aprendizaje y práctica de la convivencia, defensa de los derechos humanos y la pluralidad.

En la universidad, además de ética y deontología, se deben ejecutar asignaturas conexas con la enseñanza y práctica de competencias ciudadanas para educar en tendencias y prácticas idóneas para una vida más humanizada, pacífica y solidaria en sociedad, partiendo del ethos cultural del venezolano actual y del ethos oculto de la universidad existente.

Conclusión del Capítulo

Para la universidad, la responsabilidad social debe entenderse como su política de calidad ética que busca alcanzar el desarrollo humano sostenible, basado en el diagnóstico y la gestión de todos los impactos o efectos colaterales que el funcionamiento de la institución puede generar, tanto hacia dentro como hacia fuera de la universidad misma. Esta política la deben realizar los diferentes grupos interesados en su buen desempeño, cuidando de mantener una coherencia entre la misión institucional declarada y la practicada.

Esta nueva responsabilidad social universitaria es un proceso dinámico, de autocrítica y auto-aprendizaje permanente, con transparencia y espíritu de diálogo, de manera que sea posible cumplir con la auténtica misión académica de formación integral del estudiante y la producción de conocimientos evidentemente útiles a la humanidad. La búsqueda de los indicadores de responsabilidad social universitaria idóneos debe realizarse de manera democrática, dialógica, deliberativa y consensuada, entre los diversos actores de la comunidad universitaria.

El concepto de ciudadanía ha evolucionado a lo largo de la historia, haciéndose cada vez más incluyente. En las democracias más antiguas, como la ateniense, eran ciudadanos únicamente los varones. En las democracias modernas como la venezolana, la condición de ciudadanos la adquieren los hombres y mujeres mayores de 18 años, (art. 64 Constitución de la República Bolivariana de Venezuela), habilitándolos para el voto y además haciéndolos responsables directos de sus acciones ante la justicia. Sin embargo, en los últimos años la participación se ha señalado como protagónica y los ciudadanos tienen opciones de participación más amplia en los Consejos Comunales, donde intervienen desde los 15 años.

Desde este enfoque, el Estado Venezolano a través de sus instituciones y niveles educativos tiene la obligación de planificar, promover, realizar una Educación Ciudadana, desde diferentes ámbitos de formación curricular formal, informal o comunitaria, dirigida a alcanzar mayor presencia de los ciudadanos en los distintos procesos de toma de decisión que supone el régimen democrático establecido.

Esto implica, que la educación ciudadana es una oportunidad de educar y fortificar vínculos entre los ciudadanos y la sociedad, para afrontar la conflictividad de la cotidianidad. Se requiere la formación de personas capaces de innovar, de impulsar alternativas comunicacionales, con una visión social de compromiso compartido, basados en la deliberación y el diálogo, que generen confianza entre las personas y los grupos, que tengan una proyecto de vida personal, profesional y social.

En esta orientación, se hace imperativo que los estudiantes se conviertan en ciudadanos profesionales y líderes, con capacidad para el manejo deliberativo de conflictos sociales, dentro de una cultura de la paz y democracia. Por ello, requieren la aplicación estratégica de las herramientas de la acción comunicativa con un enfoque dirigido a la transformación de los estudiantes en las universidades del país. Recae en estas instituciones, una alta cuota de responsabilidad social y la necesidad de establecer líneas de interacción con un enfoque humanista, ecológico, y de aprendizaje significativo de los valores enmarcados en la cultura de la paz y democracia.

Aunque la Democracia, Cultura de Paz, Cultura Ecológica tiene sus principios fundamentales bastante claros, son conceptos complejos que están evolucionando y desarrollándose como resultado de la praxis cotidiana. La cultura de guerra presente en diversos aspectos del comportamiento humano, debe dar paso a estas nuevas culturas. Desde esta orientación, es

conveniente señalar que la Cultura de Paz promovida por la UNESCO, basada en valores, actitudes, conductas, comportamientos y estilos de vida refuerzan la no violencia y el respeto de los derechos y libertades fundamentales de cada persona. Ellos dependen de la aceptación de las diferencias y la coexistencia pacífica en las comunidades.

La Cultura de Paz, permite un liderazgo fundado en la comprensión de la naturaleza humana, relacionando el entorno social, cultural, económico, político y educativo, dentro del desarrollo de competencias ciudadanas en el ser, hacer, conocer, convivir, lo que necesariamente implica establecer las pautas dentro de un conjunto de valores como libertad, igualdad, tolerancia, respeto, amor y paz, como sinónimos de convivencia pacífica y armónica para fortalecer al Ser individual y social.

Generar unas competencias ciudadanas para una cultura de paz es asumir un compromiso social y político por la transformación gradual de esa situación en búsqueda de una vida digna para todos. Es ejercer, mantener y estimular la conciencia cívica de la igualdad de los seres humanos ante la ley, y cumplir, de forma íntegra los mismos derechos y obligaciones desde las exigencias del bien común.

Además, construir ciudadanía en este contexto es favorecer la participación ciudadana activa y deliberativa en el progreso evolutivo de la sociedad en donde viven conforme a sus propias necesidades e intereses. Involucra la orientación hacia un ambiente democrático favorable en el cual las personas, individual o colectivamente, puedan acrecentar y ampliar sus capacidades humanas, aumentando sus opciones y oportunidades para acceder a mejores condiciones de vida, donde sean, a la vez, los protagonistas y beneficiarios, en el mundo de vida universitario.

REFERENCIAS

- Abraham de Q., M. (2008). *El servicio comunitario y la responsabilidad social universitaria*. Valencia. Universidad de Carabobo.
- Albornoz, O. (2001). *La reforma de la educación superior y la revolución bolivariana*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Álvarez, L y Couceiro, E. (2006). *La conciencia humana: perspectiva cultural*. Madrid: Editorial Anthropos.
- Anderson, J. R., Reder, L. M. y Simon, H. A. (2001) Educación: El constructivismo radical y la psicología cognitiva. [Documento en línea] disponible en la World Wide Web: www.infoamerica.org/documentos_pdf/anderson_01.pdf
- Aristóteles (2002). *Política I*. Barcelona. Ediciones Folio, S. A.
- Asociación Americana para el avance de la Ciencia AAAS (1990). Ciencia, conocimiento para todos. Proyecto 2061. Recuperado en septiembre 22, 2008 de la World Wide Web: <http://www.project2061.org/esp/publications/sfaa/online/sfaatoc.htm>
- Baynes, K y cols. (Eds.) (1987) Questions of method: An interview with Michael Foucault. En: K. Baynes, Bohman, J. y Mc Carthy, T. (Eds.), *After philosophy: End or transformation*, MIT Press, Cambridge.
- Beck, U. (1986). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Beck, U. (2002). *La sociedad del riesgo global. Sociología y política*. España: Siglo XXI de España editores.
- Bell, D. (2001). *El advenimiento de la sociedad post-industrial. Un intento de prognosis social*. Madrid. Alianza Editorial (original norteamericano 1973).
- Beuchot, M. (2000). *El proceso histórico de la noción de persona y su aplicación en ciudadanía*. La persona como origen de deberes y derechos. En Arredondo Vicente. (2000). *Ciudadanía en movimiento*. Universidad Iberoamericana.
- Bigott, L. A. (1998). *Ciencia positiva y educación popular en la segunda mitad del siglo XIX*. En Rodríguez Nacarid (1998) (Compil.). *Historia de la Educación Venezolana*. Caracas: UCV.

- Brunner, J. J. (Coord.) (1995). *Educación Superior en América Latina: una agenda de problemas, políticas y debates en el umbral del año 2000*, Buenos Aires: CEDES
- Burckhardt, J. (2004). *La cultura del renacimiento en Italia*. Madrid. Ediciones Akal.
- Canizález, A. (2004). "Sociedad civil, medios y política en Venezuela: una mirada a la interacción. En Daniel Mato (coord.) Políticas de ciudadanía y sociedad civil en tiempos de globalización. Caracas: Faces, UCV.
- Cárdenas, A. L. (1995). La educación que necesitamos. *Investigación y Postgrado. Vol. 10. No 1*.
- Carvajal, L (1998). *Transformar la educación para construir la Nación*. Asamblea Nacional de Educación. Mimeografiado.
- Carvajal, L. (1998). La realidad en el sistema escolar republicano. En Rodríguez Nacarid (1998) (Compil.). *Historia de la Educación Venezolana*. Caracas: UCV.
- Castañeda, G., Ruiz, M., Vilorio, O., Castañeda, R. y Quevedo Y. (2007). El Rol de las Universidades en el Contexto de la Responsabilidad Social Empresarial. En Revista NEGOTIUM / Ciencias Gerenciales. Año 3, N° 8 (Noviembre 2007). [Revista en Línea]. Disponible en <http://www.revistanegotium.org.ve>
- Castells, M. (1996). *La era de la información: la sociedad red*. Volumen 1. Madrid: Alianza Editorial.
- Castoriadis, C (1994, Febrero). *La democracia como procedimiento y como régimen*. [Documento en línea]. Ponencia presentada en el Encuentro Internacional "La Estrategia Democrática". Roma. [Disponible] <http://www.inisoc.org/mol.htm> [Consulta: 2008, Abril 6]
- Castoriadis, C. (1975). *La Institución Imaginaria de la Sociedad*. Argentina: Editorial Tusquets.
- Castoriadis, M. (1981) *La juventud es más que una palabra*. Buenos Aires: Editorial Biblos.

- Cavero, L. (2006). La Responsabilidad Social Universitaria: Transformaciones para el Perú y América Latina. Pontificia Universidad Católica del Perú. <http://blog.pucp.edu.pe/index.php>
- Chávez, H. R. (2007). El Libro Azul. Caracas: Ministerio del poder popular para la comunicación e información. [Documento en línea]. Disponible: http://www.tecnoedu.net/lecturas/materiales/2007_02LibroAzul.pdf
- Centeno, P. (2006). *Responsabilidad Social Universitaria*. Pontificia Universidad Católica del Perú. <http://blog.pucp.edu.pe/index.php>
- Constitución (1999). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, 36.860. Diciembre 30, 1999.
- Contreras, M. A. (2004). “*Ciudadanía, Estado y Democracia en la era neoliberal: Dilemas y desafíos para la sociedad venezolana*. En Daniel Mato (coord.) Políticas de ciudadanía y sociedad civil en tiempos de globalización. Caracas: Faces, UCV.
- Corredor, J. (1999). *Las Metas de la Universidad: una propuesta de transformación*. Caracas. Ediciones CODECIH UCV.
- Cortina, A. (2005). *Ciudadanos del Mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza Editorial.
- Decreto presidencial 2.517 (2003). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela* 37.737, julio, 22, 2003.
- Decreto presidencial 2.601 (2003). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela* 37.779, septiembre, 19, 2003.
- Delors, J. (1998). *La Educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. España: Santillana: UNESCO
- De Vries, R. (1998). *Violencia, un mal de fin de siglo*. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.ucab.edu.ve/prensa/ucabista/feb998/15.htm>. [Consulta: 2006, Abril 10]
- Declaración “Mesa de trabajo internacional sobre Responsabilidad Social Universitaria” Medellín - Colombia, 14 de marzo de 2008 [Documento en línea]. Disponible: www.escuelagobierno.org/v1/archivos.php?descargar=926 [Consulta: 2009, junio 15].

- Drucker, P. (1998). *La Sociedad Postcapitalista*. Grupo Editorial Norma. Colombia. Ethos Organización (2.005). Responsabilidad Social. [Página Web en línea]. <http://www.accionrse.cl> [Consulta: 2007. Marzo 23].
- Drucker, P. (1999). *Las nuevas realidades*. Buenos Aires. Editorial sudamericana.
- Dupla, J. (2005). La educación para la ciudadanía en la práctica escolar. *Educación y Ciudadanía. I Jornadas de Pedagogía Escuela de Educación* pp. 65-77. Universidad Católica Andrés Bello: Caracas
- Durkheim, E. (1992). *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La Evolución pedagógica en Francia*. Traducción: Delgado, M. y Ortega, F. Madrid: Editorial Endymión.
- Earls, F. y Carlson, M. (1995). Promoting Human Capability as an Alternative to Early Crime Prevention. En Clarke *et.al.* (eds.), *Integrating crime prevention strategies. Propensity and opportunity*. Estocolmo: NACCP.
- El Proyecto Educativo Nacional: Aspectos Positivos. Ministerio de educación, Cultura y Deportes En: Educere. La Revista Venezolana de Educación. Año 5 - Número 12 enero - febrero - marzo 2001. [Documento en línea] Disponible en <http://www.saber.ula.ve/db/ssaber/Edocs/pubelectronicas/educere/vol4num12/articulo4-12-11.pdf>
- Fergusson, A. (2004). Pensar la reforma de la universidad, hoy. Rigoberto Lanz (comp.) *La Universidad se reforma II*. Caracas: MES. IESALC-UNESCO. UCV. UPEL. ORUS.
- Fernández, M. (1991). *Historia, en La Universidad de Salamanca*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Fiol, M. (1992). Formación Gerencial: un asunto de “saber ser”. Institutos de Estudios Gerenciales del Grupo HEC. Francia. Revista de Investigación y Gerencia. Vol. IX. No. 4, Julio - Agosto.
- Fuenmayor Toro, L. (2002). *La ética en la función pública latinoamericana*. Seminario “Los desafíos éticos del desarrollo”. BID, Mimeografiado, Buenos Aires, 5-6 de septiembre.
- Fuenmayor Toro, L. (2003). *Principales retos éticos de la universidad venezolana*. Documento incluido dentro de la Biblioteca Digital de la Iniciativa Interamericana de Capital Social, Ética y Desarrollo. www.iadb.org/etica/documentos/uru_fue_princ.doc.

- Gadamer, H.G. (1976). *El círculo hermenéutico y el problema de los prejuicios*, Teoría, Universidad de Chile.
- Gadamer, H.G. (2005). *Verdad y Método*. Salamanca: Ediciones Sígueme
- Galaz, M. (2000). Historia del concepto de ciudadanía en la Atenas Clásica. En Arredondo V. (2000). *Ciudadanía en movimiento*. México: Universidad Iberoamericana.
- Giddens, A. (2000). *Un Mundo Desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Madrid: Editorial Santillana.
- Gil, R. (2000). *La Universidad como Proyecto de Estado*. Edición Talleres Gráficos Universitarios. Universidad de Los Andes. Mérida, Venezuela.
- González, J. J. (2000). *Elecciones sin debates*. (2 de marzo de 2000) Documento en Línea disponible en la Word Wilde Web http://carpanta.dc.fi.udc.es/~mosky/recortes/html/El_Pais-node25.html
- González M, S. (2001). *Pensamiento Complejo. Entorno a Edgar Morín, América Latina y los estudios educativos*. Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- González, O. (1997). *El Concepto de Universidad*. En Revista de la Educación Superior ANUIES. Vol. XXVI (2) Número 102. Abril-Junio 1997. [Documento en línea] disponible en http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res102/txt3.htm#1
- Guédez, V. (2003). *Gobernabilidad Social, Ética y Políticas Públicas*. Foro 1. Seminario Internacional. Universidad Metropolitana. Caracas, Venezuela: Ediciones OPSU.
- Gutiérrez, Ileana (2001). América Latina ante la Sociedad del Riesgo Documento en Línea disponible en <http://www.oei.es/salactsi/gutierrez.htm>
- Habermas, J. (1998): Política deliberativa: un concepto procedimental de democracia, cap. VII de *Facticidad y validez* [1992], Madrid: Trotta.
- Habermas, J. (2002). *Teoría de la Acción Comunicativa I: Racionalidad de la acción y racionalización social*. México: Taurus

- Habermas, J. (2002). *Teoría de la Acción Comunicativa II: Crítica de la razón funcionalista*. México: Taurus
- Habermas, J. (2008). *El discurso filosófico de la Modernidad*. Madrid: Katz.
- Heidenreich, M.: (2003). Die Debate um die Wissensgesellschaft. en Bösch, Stephan & Schulz-schaeffer, Ingo (Ed.) *Wissenschaft in der Wissensgesellschaft*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Hobbes, T. (2002). *El Leviatán: La materia, forma y poder de un estado eclesiástico y civil*. Madrid: Alianza Editorial, S. A.
- Hurtado, S. (1999). *La sociedad tomada por la familia*. Caracas: Editorial de la Biblioteca UCV.
- Ibáñez, J. (2001). La enseñanza superior como escuela de ciudadanía. *Revista de Educación Superior*. 30(4), pp. 53-70. México
- IESALC-UNESCO (2008). *Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe*. [Documento en línea] Disponible en: www.cres2008.org o www.iesalc.unesco.org.ve
- Ikeda, D. (2001). *El Nuevo Humanismo*. México: Fondo de cultura económica
- Ikeda D. (2003). *Una ética global de coexistencia: Hacia un paradigma de "dimensión humana" para nuestra época*. Japón: Soka Gakkai International (SGI).
- Jiménez, J. A. (2002). Sociología y Complejidad en la obra de Edgar Morín. En Velilla, M. A. (2002). *Manual de iniciación pedagógica al Pensamiento Complejo*. Bogotá. Instituto Colombiano de Fomento de la Educación Superior / UNESCO / Corporación para el desarrollo complexus.
- Jiménez, M. (2002). *Principios que Orientan la Universidad Socialmente Responsable*. Documento para el Proyecto Universidad Construye País. [Página Web en línea]. Disponible: <http://www.construyepais.cl/> [Consulta: 2007. Marzo 23]
- Jonas H. (1995). *El Principio de Responsabilidad: ensayo de una ética para la civilización tecnológica*. Barcelona: Editorial Herder.
- Kant, I. (1999). *Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres*. Barcelona. Ed. Ariel (Ed. Bilingüe).

- Kant, I. (2003). *Pedagogía*. Madrid: Editorial AKAL.
- Kerr, C. 1963. *The Uses of the University*. Cambridge: Harvard University Press.
- Küng, H. (1998). *Proyecto de una ética mundial*. Madrid: Editorial Trotta.
- Lamo, E., et al. (1994); *Sociología del conocimiento y de la ciencia*, Madrid, Alianza Editorial.
- Larrañaga, P. (2000). *El Concepto de Responsabilidad*. Fontamara, México, D. F. (Fragmento de la tesis doctoral titulada El Concepto de responsabilidad en la teoría del derecho contemporáneo, diciembre de 1996, Universidad de Alicante.
- Lasheras, J. A. (1998a). Las ideas pedagógicas en Venezuela a finales de la Colonia (1767 – 1810). En Rodríguez Nacarid (1998) (Compil.). *Historia de la Educación Venezolana*. Caracas: UCV.
- Lasheras, J. A. (1998b). La educación venezolana en las primeras décadas de la República (1810-1858). En Rodríguez Nacarid (1998) (Compil.). *Historia de la Educación Venezolana*. Caracas: UCV.
- Lanz R. y Fergusson A. (2005). *La reforma universitaria en el contexto de la mundialización del conocimiento. Documento Rector*. Observatorio Internacional de Reformas Universitarias (ORUS)
- Levinas, E. (2000). *Ética e infinito* Segunda Edición. Madrid: Graficas Rógar, S. A
- Ley de Universidades (1970). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, 1.429 (Extraordinaria), Septiembre 8, 1970.
- Ley Orgánica de Educación (1980). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, 2.635 (extraordinaria). Julio, 26, 1980.
- Ley de Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior. *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela* 38.272, septiembre 14, 2005. Caracas
- Locke, J. (1991). *Dos ensayos sobre el gobierno civil*. Traducción al español de Espasa-Calpe. Madrid
- Londoño, S. L. (2002). Muy Complejo, Hipercomplejo y Humano. En Velilla, M. A. (2002). *Manual de iniciación pedagógica al Pensamiento*

Complejo. Bogotá. Instituto Colombiano de Fomento de la Educación Superior / UNESCO / Corporación para el desarrollo complexus.

Londoño, S. L. y Jiménez, J. A. (2002) La Antropopolítica de Edgar Morín. En Velilla, M. A. (2002). *Manual de iniciación pedagógica al Pensamiento Complejo*. Bogotá. Instituto Colombiano de Fomento de la Educación Superior / UNESCO / Corporación para el desarrollo complexus.

López Cerezo, J. A. y Luján, J. L. (2000): *Ciencia y política del riesgo*. Madrid. Alianza.

Lozada, M. (2004). "El ciberciudadano: representaciones, redes y resistencias en Venezuela y América Latina" En Daniel Mato (coord.) *Políticas de ciudadanía y sociedad civil en tiempos de globalización*. Caracas: Faces, UCV.

Luque, G. (1998). Educación y democratización. En Rodríguez Nacarid (1998) (Compil.). *Historia de la Educación Venezolana*. Caracas: UCV.

Luzuriaga, L. (1980). *Historia de la Educación y Pedagogía*. Buenos Aires: Editorial Losada.

Makiguchi, T. (1973). Un creador de valores: el revolucionario educador japonés que fundó la Soka Gakkai. Nueva York: Weatherhill.

Mardones, J. M. (2003). *Ética y política en un mundo desorientado*. Madrid: CSIC. [Documento en línea]. Disponible: http://leonxiii.upsam.net/seminarios/03_seminario/iii_seminario_03_sesion_jm_mardones.pdf

Marc Augé (1998). *Los "no-lugares", espacios del anonimato*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Márquez, L. M. (2005). Gestión de ciudadanía en Democracia: Una reflexión en clave hermenéutica. En *Mañongo* N° 25. [Documento en línea]. [Consulta: 2006, Mayo 28] Disponible en: <http://servicio.cid.uc.edu.ve/postgrado/manongo25/25-11.pdf>

Martínez, M. (2004). *Comportamiento Humano*. Nuevos Métodos de Investigación. México: editorial Trillas.

Matsuura, K. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.iesalc.unesco.org.ve/prueba/observatorio/documentos%20pdf/article%20Rapport%20espa%20nol.doc>. [Consulta: 2006, Abril 8]

- Mayz Vallenilla, E. (1991). *El ocaso de las universidades*. Caracas: Editorial Monte Ávila.
- Mella, E. (2003). La educación en la sociedad del conocimiento y del riesgo. En Revista *Enfoques Educativos*, Volumen N° 5 (1). Chile. Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales.
- Mendoza, C. (2005). *Saberes, educación y nación...encuentros y desencuentros*. En UPEL (2005) *Imaginario, Educación y Nación. Hacia la reinención de Nuestra América*. Venezuela: UPEL
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Estándares básicos de competencias ciudadanas. Formar para la ciudadanía. ... ¡Sí es posible!* Serie Guías, N° 6. Bogotá.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007). *Diseño curricular del Sistema Educativo Bolivariano*. Caracas: Editorial del CENAMEC.
- Mónica, J. (2002). Educar para la Responsabilidad Social. Universidad Construye País. [Página Web en línea]. Disponible: <http://www.construyepais.cl/> [Consulta: 2007. Marzo 23]
- Moreno, J.C. (2000). Fuentes, autores y corrientes que trabajan la complejidad. En Velilla, M. A. (2000) Compilador. *Manual de iniciación pedagógica al pensamiento complejo*. Bogotá. ICFES-UNESCO.
- Morillas, M. D. (2006). *Competencias para la ciudadanía. Reflexión, decisión, acción*. Ministerio de Educación y Ciencia de España. Madrid. Ediciones Narcea S.A.
- Morín, E. (1983). *El método II: La vida de la vida*. Madrid: Cátedra.
- Morín, E. (1999a). *El Método I: La naturaleza de la naturaleza*. Madrid: Editorial Cátedra. Quinta edición.
- Morín, E. (1999b). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma reformar el pensamiento*. Argentina. Ediciones Nueva Visión SAIC
- Morín, E. (2000a), *Qué es el pensamiento complejo*, Ponencia inaugural en el "I Congreso Internacional de Pensamiento complejo", Bogotá, Colombia, noviembre de 10.
- Morín, E. (2000 b). *Los Siete Saberes necesarios a la Educación del Futuro*. Caracas. UCV/IESAL / UNESCO.

- Morín, E. Pena-Vega, A. García, G. Carrizo, L. Lanz, R. (2003). *Pensar la reforma de la universidad*. Rigoberto Lanz (comp.). *La Universidad se reforma*. Caracas: Imprenta Nacional
- Morín, E. (2003a). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, España: Editorial Gedisa S. A.
- Morín, E. (2003b). *El Método V. La Humanidad de la humanidad. La identidad humana*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Morín, E. (2006). *El Método 6. Ética*. España: Ediciones Cátedra.
- Morín, E. (2008). *Estamos en un Titanic*. En *Revista Futuros* N° 20, Vol. VI. Recuperado en Septiembre 22, 2008 de la World Wide Web: <http://www.revistafuturos.info>
- Morlés, V., Medina, E. y Álvarez N. (2003). *La educación superior en Venezuela. Informe 2002 a IESALC-UNESCO*. Caracas.
- Navarro, P. (1997). *El fenómeno de la complejidad social humana*. Recuperado en septiembre 22, 2008 de la World Wide Web: <http://www.netcom.es/pnavarro/Publicaciones/ComplejidadSocial.html>
- Navas, A. (2002). *Reseña histórica de las sede de la Universidad Central de Venezuela*. Caracas: Vicerrectorado Académico.
- Observatorio Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (ONCTI) (2008). *Estadísticas en Ciencia, Tecnología e Innovación*. [Documento en línea]. Disponible: http://www.oncti.gob.ve/pdf/PPI_2008.pdf
- Oficina Central de Coordinación y Planificación de la Presidencia de la República, (CORDIPLAN), República de Venezuela. *El Gran Viraje. Lineamientos Generales del VIII Plan de la Nación*, (Caracas, 1990).
- Oficina Central de Coordinación y Planificación de la Presidencia de la República, (CORDIPLAN), República de Venezuela. *Un Proyecto de País. Venezuela en Consenso. Documentos del IX Plan de la Nación*, (Caracas: Talleres de la Imprenta Nacional, 1995).
- ONU. (2000). *Declaración del Milenio*. [Página Web en línea]. Disponible: <http://www.uno.org.ar> [Consulta: 2007. Enero 21]
- Ortega y Gasset, J. (1930). *Misión de la Universidad*. Madrid. Revista de occidente en Alianza Editorial.

- Ortega y Gasset, J. (1937). *La rebelión de las masas*. Barcelona: Ediciones Orbis.
- Papacchini Á., (1998). *Dignidad, Autonomía y Solidaridad: Un mapa de valores para la educación*, ponencia presentada en el Encuentro Nacional de Ética y Formación de Valores Democráticos, Sasaima.
- Perrenoud, Ph. (1999). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: editorial Dolmen
- Pineda, D. A. (2005). *Competencias ciudadanas*. Colombia. Grupo editorial Norma.
- PNUD (1990). *Desarrollo Humano*. Informe 1990. Recuperado en septiembre 22, 2008 de la World Wide Web: <http://hdr.undp.org/en/reports/global/hdr1990/chapters/spanish/>
- Polo, L. (2004). *Quién es el hombre*, Madrid: Editorial Rialp.
- Prieto Figueroa, L. B. (1983). *El Estado y la Educación en América Latina*. Monte Ávila Editores.
- Ramentol, S. (2004). *Teorías del desconcierto. Viaje al fondo de la incertidumbre: Los pensadores que diseñan un futuro global*. Barcelona: Ediciones Urano.
- Reglamento parcial de Ley de Universidades (1967). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela* 28.262, Febrero 17, 1967. Caracas
- Reglamento general de la Ley Orgánica de Educación (1999). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, 36.787. Septiembre, 15, 1999.
- Rodríguez, A., Ruiz, S. y Guerra, Y., 2007. *Competencias ciudadanas aplicadas a la educación en Colombia*. Revista Educación y Desarrollo Social Universidad Militar Nueva Granada 1 (1):140-157, Julio 2007 www.umng.edu.co/docs/reeducacion/Vol1.No1/RevNo1vol1.Art10.pdf
- Rodríguez, S. (1842). *Sociedades Americanas*. Lima: Imprenta del Comercio. [Documento en línea]. Disponible: http://mipagina.cantv.net/t6435bm/SA_Lima/index.html
- Rodríguez, D. y Arnold, M. (1991). *Sociedad y teoría de sistemas*. Santiago de Chile. Editorial Universitaria.

- Rojas, F. (2002). *Imaginarios y universidad para el siglo XXI*. En UPEL (2005) *Imaginarios, Educación y Nación. Hacia la reinención de nuestra América*. UPEL: Instituto Pedagógico Rural "Gervasio Rubio".
- Romero, A., Hernández, M., Hernández, M., Graterol, M. y Márquez, M. (2005). Aportes para formar un individuo integral en la educación superior venezolana. En *Fermentum* Año 15 N° 44 Septiembre – Diciembre. 2005. p. 439-448. Disponible en la World Wide Web: http://www2.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-30692005000300009&lng=es&nrm=iso
- Rousseau, J.J. (1998). *El Contrato Social*. Madrid: Alianza editorial, S. A.
- Ruiz Bolívar, C. (2001). *La universidad venezolana en una época de transición*. En *Compendium revista de Investigación Científica*. Año 4 N°7 Diciembre 2001.
- Salazar, L. (2003). La construcción de ciudadanía en Educación Superior. *Docencia Universitaria*, Vol. IV, N° 2, año 2003, pp. 31-45 SADPRO-UCV Caracas.
- Sartori, G. (1998). *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Madrid: Taurus
- Savater, F. (2003). Conferencia *Educación y ciudadanía en la era global* presentada en el Banco Interamericano de Desarrollo en Washington, D.C., el 27 de octubre de 2003, como parte del Programa de Conferencias del Centro Cultural del BID, con la colaboración de la Embajada de España.
- Schrader, C., (1986). *Historia de Heródoto*, Libros III-IV. Madrid: Editorial Gredos.
- Seoane, J. B. (2005). Democracia y educación en y para la Venezuela de la primera década del siglo XXI en *Educación y Ciudadanía*. I Jornadas de Pedagogía. Escuela de Educación Universidad Católica Andrés Bello. Publicaciones UCAB (2005).
- Silva L. (1993). *Humanismo clásico y humanismo marxista*. Caracas: Editores Monte Avila.
- Taylor y Bogdan (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: editorial Paidós.
- Teilhard de Chardin, P. (1962). *El porvenir del hombre*. Madrid: Taurus Ediciones.

- Téllez, M. (2004). Propuestas para una agenda de la reforma universitaria. En *La Universidad se reforma II*. Lanz, R. (Comp.). Caracas: Colección debates sobre la reforma.
- Tobon, S. (2005). *Formación Basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: Ecoe ediciones.
- Toffler, A. (1981). *La Tercera Ola*. España: Plaza y Janes Editores. S.A.
- Torrado, M.C. (1999) *Educación para el desarrollo de las competencias, una propuesta para la educación colombiana*. Santa Fe de Bogotá: Mimeo.
- Torres, L. C. (2005). La Complejidad Humana. Recuperado en Octubre 12, 2008 de la World Wide Web: <http://dis.unal.edu.co/profesores/lucas/tgs/Tgs003.pdf>
- Touraine, A. (2006). *¿Qué es la democracia?* México: Fondo de cultura económica.
- UNESCO (1998). *La Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*. Documento de Trabajo. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. Paris. (ED-98/CONF.202/5).
- UNESCO. (2003a). *Declaración de Quito sobre el Rol de las Universidades en la Sociedad de la Información*. Ecuador. [Página Web en línea] <http://www.portal.unesco.org/es> [Consulta: 2007. Enero 21]
- UNESCO (2005). *Declaración de Derechos Humanos*. [Página Web en línea] <http://www.portal.unesco.org/es> [Consulta: 2007. Marzo 20]
- UNESCO. (2006). *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe. 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC).
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2005). *Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales*. Caracas: FEDUPEL.
- Vallaes, F. (2006). La Responsabilidad Social Universitaria. Pontificia Universidad Católica del Perú. [Página Web en línea]. Disponible: <http://www.construyepais.cl/> [Consulta: 2007. Marzo 23]

- Vallaey, F. (2007, 4 de enero). Ética de tercera generación, parte 5. *Blog de Ética RSU*. Recuperado el 19 de febrero de <http://blog.pucp.edu.pe/item/5157>.
- Vallaey, F. (2007, 2 de diciembre). ¿Qué cosa se vuelve difícil de hacer desde una Ética de tercera generación? *Blog de Ética RSU*. Recuperado el 19 de febrero de <http://blog.pucp.edu.pe/item/17014>.
- Vallaey, François. (2008, 1 de octubre). ¿Qué es lo que nos hace respetar el deber ético? *Blog de Ética RSU*. Recuperado el 19 de febrero de <http://blog.pucp.edu.pe/item/17326>.
- Vallaey, F. (2009). *Sociedad del riesgo y Responsabilidad Social*. <http://blog.pucp.edu.pe/item/38421>
- Vallaey, F. (s/f). *Respuestas a preguntas sobre Responsabilidad Social Universitaria*. <http://blog.pucp.edu.pe/item/13303>
- Velilla, M. A. (2002). *Manual de iniciación pedagógica al Pensamiento Complejo*. Bogotá. Instituto Colombiano de Fomento de la Educación Superior / UNESCO / Corporación para el desarrollo complexus.
- Villarini, A.R., (1987). *Principios para la integración del currículo*. San Juan, Puerto Rico: Departamento de Instrucción Pública.
- Villarini, A.R., (1995). *El currículo de desarrollo humano: currículo básico de Español*. San Juan, Puerto Rico.: Biblioteca del pensamiento crítico.
- Willke, H. (1998). *Systemisches Wissensmanagement*. Stuttgart: UTB/Lucius & Lucius.
- Yepes, R. y Aranguren, J. (2004). *Fundamentos de Antropología: Un ideal de la excelencia humana*. Pamplona: Eunsa, Ediciones de Universidad de Navarra, S. A.
- Zapata, R. (2000): Inmigración e innovación política, en *Revista Migraciones*, N° 8, pp. 7-58.
- Zubiri, X. (1982). *Siete ensayos de antropología filosófica*. Bogotá: Centro de Enseñanza desescolarizada Universidad Santo Tomás.