

BOLETIN DE FILOSOFIA

Director: Mauricio Langón

Año 25, N° 49

1° Semestre 2005

INDICE

<i>Democracia y educación ecomunitarista: hacia la nueva ley de educación en Uruguay</i> Sirio López Velasco	3
<i>La democracia como realización de un régimen de derechos humanos</i> Yamandú Acosta	21
<i>La identidad cultural latinoamericana no es una mera invención intelectual</i> Sergio Vuscovic	29
Nota <i>XII Jornadas de Pensamiento Filosófico</i> Carlos Alemián	35
Reseña bibliográfica	38

ISSN 0326-3320

AUTORIDADES DEL BOLETÍN

Director: Mauricio Langón

Secretario de Redacción: Juan Cáceres

Consejo de Redacción:

Ana Vieira

Mario López

Consejo Académico Asesor :

Acosta, Yamandú (Uruguay, Universidad de la República)

Bernard, François de (Francia, Grupo de estudios sobre mundializaciones)

Bertolini, Marisa (Uruguay, Inspección de Filosofía)

Bohórquez, Carmen (Venezuela, Universidad del Zulia)

Cruz, Manuel (España, Universidad de Barcelona)

Douailler, Stéphane (Francia, Universidad de París-8)

Fernández, Graciela (Argentina, Universidad de Cuyo)

Follari, Roberto Agustín (Argentina, Universidad de Cuyo)

Fornet-Betancourt, Raúl (Alemania, Universidad de Aachen)

Gómez-Martínez, José Luis (Estados Unidos, Universidad de Georgia)

López Velasco, Sirio (Brasil, Universidad Federal de Río Grande)

Montes, Jaime (Centro de Estudios Latinoamericanos, Santiago de Chile)

Reyes Mate, M. (España, Consejo Superior de Investigaciones Científicas)

Scannone, Juan Carlos (Argentina, Universidad del Salvador)

Serrano Caldera, Alejandro (Nicaragua)

Sidekum, Antonio (Brasil, Universidad de Canoas)

Vermeren, Patrice (Francia, Universidad de París-8)

ISSN 0326-3320

Los artículos firmados son responsabilidad exclusiva de sus autores, y no implican aceptación de sus afirmaciones por parte de la Dirección ni de la entidad editora.

NOTA: A las Instituciones que reciben este Boletín se les sugiere el envío de noticias que pudieran corresponder a los intereses de esta área de FEPAI. Del mismo modo, recibiremos libros para comentar, discusiones de tesis, designaciones de becas, etc.

Copyright by EDICIONES FEPAI, M.T. de Alvear 1640, 1º piso E- Buenos Aires- Argentina
E.Mail: fundacionfepai@yahoo.com.ar. Queda hecho el depósito de Ley 11.723. Se permite la reproducción total o parcial del contenido de este Boletín siempre que se mencione la fuente y se nos remita un ejemplar.

DEMOCRACIA Y EDUCACIÓN ECOMUNITARISTA: HACIA LA NUEVA LEY DE EDUCACIÓN EN URUGUAY

Sirio Lopez Velasco
decsirio@furg.br

Introducción

A mediados de junio de 2005 la TV internacional de la comunidad francófona (TV5) en un programa realizado en París y llamado “Culture et dépendences”, reunió a un heterogéneo grupo de mujeres y hombres para enfocar la situación de la democracia en Francia; en ese grupo brillaban por su ausencia representantes de la llamada ultraizquierda (en especial de origen supuestamente trotskysta y que en las últimas elecciones ha superado a los comunistas), los comunistas y la ultraderecha de Le Pen. Pero allí estaban desde Raymond Barre, ex Primer Ministro de Giscard D’Estaing y ex profesor de economía, autodefinido como ‘liberal’, hasta Philippe Val, representante del periódico “Charlie Hebdo”, cara de la “izquierda irreverente” y juguetona, pasando por Tourret (ex miembro de la Asamblea Nacional, representando al Partido Socialista), un ex juez, ahora parlamentario del centroderecha, una periodista que acaba de publicar la novela “La mafia chic”, y una erudita octogenaria, especialista en la Grecia clásica, Jacqueline de Rossily. El denominador común a **todos/as** los expositores: la democracia francesa está “*à bout de souffle*” (o sea agotada) porque los ciudadanos no creen más en la elite política” (léase de centroderecha y socialdemócrata). La prueba son las dos “cachetadas” (*giffles*) infligidas últimamente a esas elites: la llegada de Le Pen a la segunda vuelta de la última elección presidencial y la victoria del “No” en el referéndum de la Constitución Europea (cuando la centro-derecha y la socialdemocracia, en su mayoría, habían hecho entusiasta campaña por el “Sí”). Al mismo tiempo sabemos que diversas encuestas realizadas en A. Latina en los últimos meses han mostrado que en varios países son mayoría los ciudadanos que se dicen dispuestos a ‘renunciar a la democracia en provecho de un gobierno autoritario a condición de que mejore la situación social-económica’ (en lo referente a empleos, nivel salarial y de vida). La crisis

abierta en Brasil a mediados del 2005 con denuncias de uso indebido de dinero en altos círculos del poder gubernamental y partidario del equipo de Lula han generalizado el sentimiento que ya se acumulada en años anteriores, a saber, la creencia por parte de la población de que “todos los políticos son iguales, y no merecen confianza, pues se ocupan de sus propios intereses y no de los de todos”. Por nuestra parte sostenemos que la democracia burguesa seudorepresentativa está superada y que debemos avanzar hacia una democracia poscapitalista que retome e invente mecanismos de democracia directa; tal renovación es hecha posible y es parte de un proceso educativo-político, entendido en sentido amplio.

En el volumen 3 de mi *Ética de la Liberación* (López Velasco 2000) y desde una óptica socioambiental anoté algunas categorías y formas de acción que, sin romper con la legalidad burguesa, son instrumentos tácticos, de corto plazo, de la aspiración ecomunitarista, cuyo plazo es indefinido; cité allí la acción con comunidades de barrios marginales y/o víctimas de agresiones ambientales, los LET's (Sistemas Locales de Empleo e Intercambio, redes solidarias de economía de sobrevivencia paralela-alternativa), no me olvidé de los sindicatos y partidos (desde que mantengan el rumbo ecomunitarista, se democraticen en su funcionamiento e impidan la eternización de los dirigentes en sus cargos) y hasta rescaté el papel de los «Bancos Éticos» y el «consumo crítico» (ver López Velasco 2000, Cap. 4, Segunda Parte). Junto a estas cité acciones que rompen con la legalidad burguesa puntualmente y que al parecer Ernesto Guevara no llevó en consideración en su crítica a las formas de acción pacíficas de la izquierda latinoamericana, como las ocupaciones de tierras y/o lugares amenazados de despojo cultural o catástrofe ecológica (como las realizadas por el Movimiento de los Sin-Tierra en Brasil, parecidas a las usadas por movimientos del ecologismo popular en la India, cfr. López Velasco 2000, Cap. 1), y las acciones directas a cargo de organizaciones (como las realizadas periódicamente en América Latina y diversas partes del mundo por “Greenpeace”).

Ya coincidiendo con Guevara incluí también acciones de propaganda armada (como las realizadas por el Movimiento de Liberación Nacional Tupamaros en el Uruguay de los 60 y 70), excluyendo (como lo hizo también, dicho sea de

paso, expresamente el MLN) las de carácter terrorista, o sea aquellas cuyas víctimas pueden ser indiscriminadamente personas no beligerantes, como lo son los transeúntes, o campesinos, empleados, feriantes o estudiantes que cuidan de sus quehaceres.

El pensamiento-acción en América Latina y las nuevas formas de acción: rumbo a una nueva democracia

Creo que la honestidad intelectual y la sabiduría elemental nos ponen por delante la tarea de realizar un inédito balance de la interacción entre filosofía (pensamiento) de liberación y acciones emancipatorias en América Latina. Aunque más no sea porque no podemos embarcarnos (y, lo que es peor, embarcar a muchas otras vidas) en una praxis que sistemáticamente asume entusiasmos pasajeros y luego deja en silencio los fracasos (totales o parciales) cosechados. Así hemos visto desfilar en el último medio siglo los entusiasmos por la Revolución Cubana, el Perú de Velasco Alvarado, el Panamá de Torrijos, el Chile de Allende, la Nicaragua sandinista; y hoy ha llegado la vez de la Venezuela bolivariana. En esos años incluso hubo un filósofo de la liberación que dijo que la Nicaragua sandinista realizaba su filosofía; y hoy habría que preguntarle: ¿que pasó con la revolución sandinista y... con su filosofía?; creo, dicho sea de paso, y así se lo dije fraternalmente a Alejandro Serrano Caldera en el 2002, que los propios intelectuales y revolucionarios nicaragüenses aún nos están debiendo ese balance, que podría ayudarnos muchísimo a todos los latinoamericanos. Esperemos que la Venezuela bolivariana de hoy no sea un miembro más de esa lista de entusiasmos y olvidos.

Por mi parte quiero señalar una modesta experiencia personal de pensamiento-acción que, fundándose en la ética argumentativa y en la teoría pedagógica problematizadora, intenta combinar la acción académica y ciudadana, incorporando docentes, dicentes y vecinos (organizados o no en instancias no-gubernamentales, como ONG's ambientalistas, sindicatos o asociaciones de barrio); así hemos desarrollado actividades (ver López Velasco 2000 y 2003b) que, entre otras cosas, a) permiten que vecinos de barrios pobres se auto-organicen para obtener de las autoridades y de su sudor las mejoras indispensables en su calidad

de vida (en la áreas de vivienda, urbanismo, luz, agua, educación, salud y transporte), b) que escuelas hagan el relevamiento de la problemática socioambiental del barrio en el que están insertadas, a partir del cual maestros y alumnos desarrollan acciones de educación ambiental que incluyen actos ciudadanos de reivindicación ante las autoridades e implementación de mejoras a partir del esfuerzo propio, c) acciones de estudiantes y ambientalistas que permiten crear y defender una ley de preservación ambiental de ecosistemas costeros frágiles (resistiendo a la voracidad capitalista), y, d) auxiliar a una comunidad de pescadores artesanales perjudicados por un accidente ambiental en el que los tiburones-contaminadores deben pagar los platos rotos (y las medidas para evitar que lo mismo pueda volver a producirse).

Esas experiencias son parte de la emergencia de la nueva acción en redes que van de lo local a lo global y que hoy alcanza al planeta entero, como lo demuestra la propia existencia del Foro Social Mundial (cuya eficiencia en materia de acciones combinadas habrá que tratar de mejorar). Esa forma de acción reúne las siguientes características (de Lima 2005): a) reunión libre de personas a partir de una convergencia de valores y objetivos, b) cada integrante mantiene su autonomía de pensamiento-acción y es libre de entrar/salir a/de la red, c) cada integrante sólo hace parte de la red en la medida en que participa efectivamente de ella, d) cada integrante es co-responsable por la acción de la red, e) las decisiones no obedecen a un poder central sino que se toman de abajo hacia arriba y de forma descentralizada, f) la comunicación es horizontal y libre entre los integrantes de la red, y en los temas que ella así lo decida por consenso, también hacia fuera de la misma, g) la red admite sin restricciones la creación en su interior de sub-redes por tipo o modalidad de acción, h) la red no admite jefes fijos sino líderes provisorios-rotativos, i) la red se auto-reproduce, ampliándose o transformándose sin trabas; cada nudo, al establecer una conexión nueva, ayuda a esa conducta autopoiética, j) la red se orienta por el principio de solidaridad entre sus miembros y hacia afuera.

Las redes demuestran hoy que la actividad “política” es mayor que la política partidaria, recobrando su sentido griego de ‘organización de la ciudad-estado a manos del conjunto de los ciudadanos’. Esa acción en red tiene a veces a

ONG's como protagonistas, y otras veces a conjuntos semi-organizados. En esa última categoría vale recordar a los millones de ciudadanos que salieron a las calles de España para oponerse al envío de tropas a Iraq, que fueron los mismos que, autoconvocándose mediante sus teléfonos móviles, determinaron la inesperada derrota del Partido Popular del hasta entonces Presidente de Gobierno, José Maria Aznar, cuando, después de los atentados del 11 de marzo de 2004 en Madrid, juzgaron con lucidez, a pesar del profundo dolor del momento, que el envío de tropas determinado por Aznar contra la voluntad del 90% de los españoles (como lo habían revelado en su momento los sondeos) había sido la causa primera de la masacre. De forma parecida, centenas de miles de italianos, entendiendo que Berlusconi, además de controlar el poder ejecutivo (en su condición de Primer Ministro), el Legislativo (gracias a su base partidaria de sustentación), la TV (por ser dueño de las mayores redes privadas, de las que vendió la mayoría de acciones recién en 2005, y controlando también a partir del gobierno la emisora estatal, la RAI), caminaba a pasos largos hacia la neutralización del Poder Judicial (a través de la ley que había logrado aprobar en primera instancia según la cual el Primer Ministro en ejercicio no podría ser objeto de acciones judiciales durante su mandato), protagonizaron varias veces en el 2003 y 2004 las acciones que les dieron el nombre de "girotondi" (en el Brasil se les llama "abrazos simbólicos" a edificios o lugares). Esas acciones son catalogadas por Marcelo Expósito (2003) como "desobediencia social", de la que nos da como ejemplo la manifestación de Praga del 26/09/2000 en la que unas 15.000 personas se juntaron para protestar contra el encuentro anual del FMI y del Banco Mundial, en tres alegres cortejos identificados por colores (azul, rosado y amarillo), para luego "abrazar" el local del evento (a pesar de la advertencia de la policía de que la protesta era ilegal), lo que provocó el fin anticipado del mismo; como sabemos otras manifestaciones similares, más o menos pacíficas, han acompañado cada una de dichas reuniones, dejando a los protagonistas de las mismas cada vez más acomplejados ante la prensa y la opinión ciudadana (ante quienes está quedando cada vez más claro que esos personajes rezan no el "in God we trust", sino el prosaico y biocida "in Gold we trust").

Ahora bien, tanto las acciones de los "girotondi" como otras descritas por Expósito son de corta duración e intermitentes, y, también, si son ricas en su

contenido de protesta, son igualmente débiles en su dimensión propositiva. Una y otra deficiencia no hacen parte de la educación ambiental ciudadana que propongo en perspectiva ecomunitarista, que se presenta como una modalidad de política emancipatoria permanente (de crítica y de cambio socioambiental orientados por el horizonte utópico del ecomunitarismo).

Para terminar este ítem quiero manifestar mi asombro ante el hecho de que los expositores en el debate francés con el que abrimos estas reflexiones catalogaron como “imposible” en los días actuales la democracia directa griega; por mi parte me parece que los modernos medios informáticos (en especial la Red y el correo electrónico) hacen perfectamente posible que, tras la necesaria información y debate electrónico y a través de las radios y TV, se realicen por vía electrónica plebiscitos para decidir de las más importantes cuestiones que a todos atañen (por ejemplo en los campos de la economía, la ecología, la educación y la salud).

Educación ecomunitarista

La acción político-pedagógica y pedagógico-política ecomunitarista, convergiendo con el abordaje problematizador propuesto por Paulo Freire, tiene en las tres normas éticas que deduje argumentativamente (López Velasco 1996 y 2003) sus referencias epistemológicas orientadoras inequívocas.

La segunda norma indica una acción pedagógica dialogal donde el conocimiento y los parámetros de conducta se construyan y reconstruyan en base al consenso argumentativamente establecido; esta acción se orienta a desarrollar el máximo grado posible de libertad de decisión individual en consonancia con lo que reza la primera norma; la tercera, por fin, exige que la acción educativa tenga carácter ambiental, subrayando la necesidad de que los seres humanos (tendencialmente orientados a la reconciliación en base a las dos primeras normas) se reconcilien con la naturaleza que los circunda adoptando frente a ella una actitud de preservación y regeneración permanente. El todo de esta acción hace parte e intenta promover el proceso de liberación [entendiendo por “liberación” el proceso histórico de eliminación de las relaciones de opresión y auto-represión alienada existentes entre: a) sociedades y sociedades; b) entre socie-

dad e individuos; c) entre individuos e individuos; d) en la interacción del individuo consigo mismo. Ese proceso incluye también la mudanza de la relación “ser humano-resto de la naturaleza” buscando el establecimiento de una interacción productiva (y estética) preservadora-regeneradora inspirada en la búsqueda del equilibrio ecológico, condición de posibilidad de la sobre vivencia de la humanidad].

El proceso de liberación apunta hacia la emergencia de individuos multilateralmente desarrollados organizados en colectivos ecomunitaristas donde rigen las tres normas éticas.

El individuo unilateral, forjado por el capitalismo, nos es hoy presentado y se auto-percibe él mismo como “consumidor” de productos que le hacen frente como objetos autónomos, cuando, en realidad, no son más que el resultado de su actividad productora en el contexto de una división social del trabajo que huye a su control.(cfr. Marx 1844, I, “Trabajo Alienado” y 1863-1894, Libro I, Sección Primera, Cap. I, “El fetichismo de la mercancía”).

El individuo ecomunitarista tenido como meta del proceso de liberación, individuo universal, al contrario, será productor-consumidor consciente de bienes comunitariamente creados y distribuidos para atender las necesidades de cada uno, (en una orden comunitaria regida por el principio: “de cada uno según sus capacidades, a cada uno según sus necesidades”).

El individuo unilateral es consumidor y “re-productor” irreflexivo de opiniones recibidas pasivamente en un intercambio socio-comunicativo vertical y “asimétrico”.

El individuo universal será productor-receptor de opiniones reflexivamente producidas y discutidas en el intercambio comunitario-comunicativo horizontal y simétrico; (cfr. Habermas 1962).

Antes de que Apel, redescubriendo intuiciones de Peirce, situara a la comunidad de comunicación como el ámbito donde nace y se renueva la ciencia, Paulo Freire había dado la clave de la epistemología de la política/pedagogía de

la liberación con el siguiente aserto: “...nadie educa a nadie y nadie se educa a sí mismo: los hombres se educan en comunión mediatizados por el mundo” (Freire 1970, Cap. II, 1983 p. 79).

Esta fórmula viene a romper con el solipsismo epistemológico que desde Descartes echó profundas raíces en la filosofía occidental, al plantear la alternativa de la construcción dialogal del conocimiento, a la luz de la lucha por la superación de la dicotomía opresores-oprimidos.

La política/pedagogía ecomunitarista se apoya así en una teoría sistémica cualitativa cuyo perfil podemos gráficamente esquematizar de la siguiente manera:

$$\begin{array}{ccc} C & \leftrightarrow & C \\ \ddot{O} & & \ddot{O} \\ \emptyset & & \times \\ & R & \end{array}$$

donde “C” representa a cada uno de los sujetos en la interacción dialogal que hace parte del proceso de “conscientización” y “R” representa el referente, o sea, el objeto a propósito del cual los primeros están construyendo el conocimiento. Nótese que dicho referente no se limita a la clase de los objetos físicos, y puede ser también, por ejemplo, en tanto que “objeto” de conocimiento, el universo y tipo de las relaciones que unen-desunen a los sujetos en cuestión.

Dicho conocimiento a propósito del referente no será otra cosa sino la serie de los consensos a los cuales los sujetos dialogantes pueden llegar sobre la base del ejercicio de la libertad individual de convicción y postura, que se enriquece con el develamiento crítico progresivo del referente. (Y cuando se dice “progresivo” no se entienda tal característica como siendo sinónimo de una acumulación sumatoria no-contradictoria, sino como proceso sometido a crisis de renovación, incluso de los fundamentos, como las descritas por Thomas Kuhn en *The structure of scientific revolutions*).

Ahora bien, Freire situó la construcción del conocimiento al interior de la “praxis”, que él definió como “la reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo” (Freire 1970 Cap. I, ed. 1983 p. 40). Por tanto, como la relación al referente no es solamente teórica, sino también práctico-transformadora, tenemos como resultado que no sólo las opiniones de los sujetos respecto del referente se transforman, sino que también cambia el propio referente.

Y, a su vez, la mudanza del referente no dejará de influenciar a los propios sujetos cognoscentes y a sus sucesores, al interior de una interacción de tipo “sistémico”, aunque histórico. De ahí la doble flecha que parte tanto de los sujetos hacia el referente como del referente hacia los sujetos.

De lo dicho se desprende que la epistemología de la pedagogía ecomunitarista de la liberación “historiciza” consecuentemente (en concordancia con reflexiones hechas por el joven Marx) tanto la existencia (forma-contenido) del objeto como la de los sujetos de la praxis y sus correspondientes órganos y facultades cognitivas, por cuanto la mutua influencia reúne en una interacción histórico-sistémica mutante (y mutante precisamente a causa de esa influencia recíproca) a los sujetos y al referente de la cognición.

Es importante que se establezca el carácter histórico, por tanto mutable a partir de la acción de los seres humanos, de la interacción sistémica existente en la relación recíproca entre los sujetos y entre éstos y el Mundo externo para evitar un posible equívoco del abordaje sistémico; me refiero a la posibilidad, en virtud del carácter auto-regulado de los sistemas, inclusive de los socio-ecológicos que los hacen relativamente estables, o sea aparentemente inmunes a la acción humana cotidiana, cuando observados en un corte sincrónico, de que se olvide que lo existente es en gran medida producto de la praxis humana y por ello mismo mutable a partir de cambios impulsados por ésta. Tales cambios son esperables de la nueva democracia orientada hacia el ecomunitarismo.

(Decía Marx: “La superación de la propiedad privada es por ello la emancipación plena de todos los sentidos y cualidades humanos; pero es esta emanci-

pación precisamente porque todos estos sentidos y cualidades se han hecho humanos, tanto en sentido objetivo como subjetivo. El ojo se ha hecho un ojo humano, así como su objeto se ha hecho un objeto social, humano, creado por el hombre para el hombre. Los sentidos se han hecho así inmediatamente teóricos en su praxis(práctica). Se relacionan con la cosa por amor de la cosa, pero la cosa misma es una relación humana objetiva para sí y para el hombre y viceversa”. Marx 1844, Tercer Manuscrito, “VII”, 1970, p. 148).

Al interior del abordaje sistémico-cualitativo que define la política/pedagogía ecomunitarista de la liberación rigen como instrumentos de interpretación de la realidad, la lógica formal, la lógica dialéctica (cuyo perfil detallado está aún por ser definido, superando simplificaciones manualísticas marcadas por el dogmatismo y la esterilidad) y el pensamiento sistémico en una versión del cual, donde hay “sistemas” con participación de seres humanos, la historicidad, o sea la maleabilidad por decisión de aquellos, tiene fuerza axiomática.

Sobre el potencial de la lógica formal creo que nada hay que comentar. Yo mismo he usado el paradigma clásico, aunque enriquecido con el operador que bauticé “condicional”, a los efectos de la deducción de las normas de la Ética. También es ilustrativo para evitar equívocos provenientes de interpretaciones superficiales, verificar cómo en diversos pasajes de las obras de Marx su pensamiento vivo, en particular cuando polemiza, echa mano de las formas de razonamiento juzgadas correctas en la lógica formal.(En especial acuden a mi mente diversas observaciones de la larga polémica que es *La Ideología Alemana*).

La acción pedagógica/política abarca, además de la esfera familiar y la de la educación formal, todos los espacios de las relaciones humanas (entre ellos: las acciones barriales, de los movimientos y organizaciones culturales o sociales no gubernamentales, incluyendo las de “minorías”, las sindicales, políticas y las de los diversos medios de comunicación).

En todos ellos las tres normas de la ética así como los principios de la pedagogía problematizadora indican que, simultáneamente con la lucha contra la resistencia feroz de los mantenedores, por acción u omisión, del actual caos socio-ecológico, el desafío mayor en el camino que apunta hacia el

Ecomunitarismo es el de la superación de la dicotomía dirigentes-dirigidos.

En el primero de los dos espacios esa ruptura significa construir mediante democracia directa, horizontal y consensualmente, a la luz de las dos primeras normas de la ética, las decisiones y las acciones liberadoras, y, simultáneamente, ejercer la alternancia constante de las funciones de dirección representativa que se juzgue imprescindibles.

En el segundo espacio, y teniendo en cuenta la contribución de Habermas (en Habermas 1962) esa ruptura significa superar la dicotomía entre los “formadores de opinión” y los otros, la inmensa mayoría que, como aquella expresión permite deducirlo con transparencia albergan-manifiestan una opinión que es supuestamente suya, pero que, en realidad, ha sido formada, siendo ellos, por tanto, “los que tienen ‘su’ opinión formada por otros”.

Ahora bien, la conducta de buena parte de los individuos de nuestro tiempo, hace evidente que el inicio y desarrollo del proceso de liberación orientado por el horizonte-guía del ecomunitarismo supone la acción de liderazgos individuales y colectivos.

No obstante, la interacción de esas instancias de liderazgo entre sí y con el resto de los individuos no podrá pensarse sino en los parámetros de lo establecido por la pedagogía de la liberación.

Ello quiere decir básicamente que, fundamentada en las tres normas de la ética y en especial en las dos primeras, la acción recíproca de los líderes y la de éstos en relación al total de los individuos debe pautarse por un diálogo nunca terminado donde se procesa el develamiento crítico de la realidad, antes, durante y después de los actos compartidos.

También quiere decir que los cargos de liderazgo deben ser rotativos y que los liderados, reunidos para tal (en el mismo espacio físico o gracias a los medios de comunicación), puedan cambiar a los responsables a cualquier momento y siempre que consideren que haya motivos para hacerlo.

Mas hay que hacer algunas salvedades para que la praxis ecomunitarista no se confunda con vivencias caóticas, sectarias o negadoras de la individualidad.

Por ejemplo, en lo relativo a la educación familiar, observaremos, en conformidad con Freud (cfr. López Velasco 2000), que el secreto de la acción pedagógica en la cual los padres ocupan clara posición de liderazgo en relación a la primera infancia reside en combinar el “dejar ser” y la autoridad, mediante argumentos al alcance del estadio intelectual-moral del niño. En andas de ese proceso de socialización donde el principio del placer ha sido convenientemente encauzado hacia el principio de realidad, sólo en la pubertad es dable esperar que la dosis de autoridad pueda comenzar a decrecer progresivamente para dar lugar a un diálogo entre iguales donde ha de valer sólo el mejor argumento, apoyado por su vez, cuando sea el caso, en normas éticas formuladas como Cuasi-Razonamientos-Causales (ver López Velasco 1996).

Es trascendiendo el universo familiar y de la educación formal, en las asociaciones barriales, en los movimientos y organizaciones no-gubernamentales, sindicatos, partidos políticos y cualquier otra instancia que se les asemeje, cuando la acción ecomunitarista merece con más propiedad el nombre de co-pedagogía ecomunitarista de la liberación, porque practicada entre “iguales” (véase López Velasco 2000).

La gestación de la nueva ley de educación en Uruguay

Después de la victoria presidencial del Frente Amplio, acompañada con la obtención de la mayoría absoluta en el Parlamento, y confirmada meses después con la victoria en las elecciones municipales de departamentos donde vive las tres cuartas parte de la población uruguaya, en Uruguay se abrió la esperanza de una nueva Ley de Educación que recoja las expectativas transformadoras en perspectiva soberanista y de liberación.

En ese contexto la Unidad Temática de Educación del Frente Amplio (que congrega a docentes que desde hace más de 30 años reflexionan y luchan por la educación pública, gratuita, de calidad y comprometida con los más necesitados) elevó al gobierno a mediados del 2005 una propuesta para el proceso de

construcción de esa nueva Ley que pide: a) que la misma sea gestada en un gran proceso congresal, b) que, coordinada por una Comisión, la discusión abarque a cada Escuela, Liceo y Facultad a lo largo y ancho de toda la república, c) que la síntesis del texto final sea hecha en una Asamblea Nacional, y, d) que ese sea el texto que el Gobierno envíe al Parlamento, esperando su homologación. Convergiendo con esa propuesta (que recoge y amplía la experiencia de la Constituyente Escolar vivida en Rio Grande do Sul durante el gobierno de Olívio Dutra en 1999-2002) habíamos planteado antes las siguientes sugerencias, esperando verlas incorporadas en el proceso de construcción de la nueva ley. 1) La educación infantil, primaria, secundaria, universitaria, técnica, especial y permanente es un derecho de todos los que habiten suelo uruguayo y deber del Estado, quien la ofrecerá gratuitamente; la educación infantil, primaria y secundaria es obligatoria hasta los 18 años. 2) Se creará de inmediato en cada capital Departamental por lo menos una Facultad (en área a determinar según la demanda local) subordinada a la Universidad de la República pero con cuerpo docente propio y permanente, financiada por los gobiernos nacional y municipal. (Nota: Los Liceos públicos Departamentales fueron creados ya hace 100 años, en 1912-1913, y hoy, lo mínimo que cada Departamento puede pedir-esperar en materia de enseñanza superior es una Facultad permanente). 3) Se elaborará una Base Común Nacional para la formación de educadores que contemple la combinación teoría-práctica, el trabajo interdisciplinario, el compromiso democrático y la “ambientalización” de la enseñanza-aprendizaje. 4) Se propugnará en la formación de docentes y en el trabajo educativo diario, la moderna pedagogía problematizadora, vinculando los temas a problemas socio-ambientales relevantes del Uruguay, A. Latina y del mundo, desarrollándolos mediante la investigación científica imbuída de compromiso ético, y apuntando a la solución de aquellos grandes problemas. 5) Los Directores de Escuelas y Liceos serán elegidos mediante votación por los docentes, funcionarios, alumnos y padres de alumnos vinculados al respectivo establecimiento, entre los candidatos que, poseyendo la calificación exigida por ley, presenten su candidatura para ese cargo. (Nota: Esa experiencia funciona en Rio Grande do Sul, Brasil, ya hace casi una década con buenos resultados). 6) Se instituirá/ampliará un Programa de Becas que cubra todos los niveles/modalidades de la educación destinado a auxiliar en especial a alumnos carenciados de las periferias urbanas y del campo. 7) La Universidad de la República (y la enseñanza pública en general) será financiada por el Estado

mediante porcentaje fijo del PBI o del Presupuesto (con mínimo irreductible según el ejercicio inmediatamente anterior) y gozará de plena autonomía financiera, didáctico-científica y administrativa; se creará el Consejo Comunitario Consultivo, integrado en mayoría por representantes de los sindicatos y organizaciones no-gubernamentales, que evaluará y sugerirá actividades universitarias que beneficien a los sectores más carenciados, a la preservación-regeneración del medio ambiente y al país. 8) Todos los niveles de la educación tendrán actividad productiva vinculada a la agricultura, ganadería, industria, servicios, salud o medio ambiente. 8a. Se crearán en tierras debidas por latifundistas morosos con el Banco República, Escuelas Secundarias Básicas en el Campo, cuyos alumnos, en régimen de (semi)internato cuidarán, con el auxilio técnico de la Universidad de la República, de la UTU y de otros centros públicos de asesoría, de las producciones más propicias según el suelo y el lugar, destinadas a contribuir al auto-costeo de la Escuela, a la sobrevivencia de sus familias y a la economía del país. (Nota: En Cuba hace 30 años todas las grandes plantaciones de cítricos dependen de esas Escuelas). 9) Las ayudas económicas y asesorías internacionales siempre se subordinarán a las decisiones pedagógico-administrativas de las autoridades uruguayas de la educación y de los organismos representantes de los docentes, técnicos y alumnos.

¿Como financiar todo eso? Helios Sarthou (profesor grado 5 de Derecho en la Universidad de la República del Uruguay) en texto publicado en Montevideo en La República del 26/06/2005 afirma que Uruguay tiene derecho a no pagar la parte de la deuda externa pública contraída por la dictadura e invocando urgentes necesidades sociales, amparándose en la Convención de Viena y en el Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (Pidesc). Tales instrumentos podrían dar base a los negociadores uruguayos, apoyados por el Plebiscito que hemos propuesto (López Velasco 2005) sobre la reducción del pago de la deuda externa, para canjearla en parte por esas inversiones en educación.

Para inspirarnos en ese proceso es interesante tener en mente los siguientes pasajes de la Propuesta de la Presidencia de la Comisión Especial para el Estudio de la Ley Orgánica de Educación hecha en Venezuela en junio del 2005: Art. 3 La Educación es un derecho humano inalienable e irrenunciable, integral y

permanente...Toda persona tiene derecho a la educación en igualdad de condiciones y oportunidades; para ello el Estado garantizará que la educación se realice de manera democrática, gratuita, continua, integral, intercultural y de calidad, desde la educación inicial hasta el pregrado universitario, inclusive. Art. 6...El Estado está obligado a...garantizar el obligatorio cumplimiento de la educación ambiental en todos los niveles del Sistema Educativo Bolivariano...Art. 14 Todo estudiante cursante o egresado del Sistema Educativo Bolivariano, de acuerdo a su edad y desarrollo biopsicosocial, está obligado durante cada año, a contribuir con el Desarrollo Integral de la Nación, mediante la práctica de trabajos comunitarios, no remunerados, en concordancia con los principios de responsabilidad social, solidaridad y reciprocidad establecidos en esta Ley. [En enero de 2004 publiqué en Brasil un artículo (López Velasco 2004) donde propuse abolir el Examen de Ingreso a la Universidad, implantar un sistema generalizado de becas en las Universidades públicas y crear el Servicio Social Solidario para los graduados universitarios "...consistente en prestación de servicios compatible con su formación universitaria en la localidad e institución para la cual el Ministerio más allegado a dicha actividad lo designe (de preferencia en la región de residencia del alumno o la más próxima a ella) por un período de dos años y recibiendo una beca (de 5 salarios mínimos mensuales, con dotación extra para las localidades más aisladas)". Así el ex-alumno estaría retribuyendo por lo menos parcial y directamente a las comunidades más necesitadas, parte de la donación recibida del conjunto de la sociedad al frecuentar una entidad universitaria financiada total o parcialmente con recursos públicos...]. Art. 23 Las empresas...están obligadas a contribuir y dar facilidades a los trabajadores para su formación académica, capacitación, actualización, mejoramiento y perfeccionamiento profesional, así como cooperar en la actividad educativa, cultural y ciudadana de la comunidad y de su entorno. Art. 24 Las Empresas están obligadas a facilitar instalaciones, servicios, personal técnico y profesional, para la ejecución y desarrollo de programas en las áreas de formación para el trabajo y de planes de pasantías en los niveles de educación media diversificada, profesional-técnico profesional, pregrado, postgrado universitario y en las modalidades del Sistema Educativo Bolivariano...Art. 36 La Educación Superior se fundamenta en una concepción humanista social, y tiene como finalidad el desarrollo del conocimiento con pertinencia social a través de la investigación y de programas innovadores en el campo científico, humanístico y tecnológico que

den respuesta a las necesidades que surgen del colectivo, armonizando la educación con las actividades productivas de la localidad, de la región y de la nación, en el marco del Desarrollo Endógeno y la Refundación de la República. Art. 38 La educación superior tiene por finalidades...reforzar sus funciones de servicio a la sociedad, y más concretamente, las actividades encaminadas a erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades, con planteamientos interdisciplinarios y transdisciplinarios que permitan analizar los problemas confrontados...Art. 39 (y 40) El principio de autonomía aplicable a instituciones de educación superior se materializa mediante...Art. 45 Libertad de cátedra... Art. 48 Gerencia en la educación superior:...determinará las restricciones a la reelección de cargos, la cual sólo podrá hacerse de inmediato y por una sola vez, para un período adicional. Art. 69... Los profesionales de la docencia adquirirán el derecho de jubilación con veinticinco años de servicio activo y con un monto de cien por ciento del sueldo de referencia. Art. 74. El Estado invertirá, como mínimo, el 12% del Producto Interno Bruto para financiar el crecimiento progresivo anual del Sistema de Educación Bolivariana... [Uruguay actualmente invierte en Educación sólo el 2,9% de su PBI, el Brasil el 4,5%, Argentina el 4% y Paraguay el 4,7%; la ONU recomienda un mínimo del 6 o 7%].

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- ADVERSO, Ed. ADUFRGS, P. Alegre, 2ª. quinzena de junho de 1999.
- ALTHUSSER, Louis. (1969). *Idéologie et Apareils idéologiques d' État*, La Pensée, Paris.
- APEL, Karl-Otto (1973). *Transformation der Philosophie*, Suhrkamp, Frankfurt
- AUSTIN, John L. (1962). *How to do things with words*, Clarendon Press, London.
- DUCROT, Oswald (1972). *Dire et ne pas dire*, Hermann, Paris.
- EP-FA (1999) "País Productivo", in La República en la Red [www.diariolarepublica.com], Montevideo, 11/09/99.
- EXPÓSITO, Marcelo (2003). "De la desobediencia civil a la desobediencia social: la hipótesis imaginativa", revista *Brumaria* n° 2, junho 2003, Ed. Alt, y en <http://www.altediciones.com/t59.htm>
- FREIRE, Paulo (1970). *Pedagogia do Oprimido*, Paz e Terra, R. de Janeiro.
- GIOVANNINI, F. (1993) "¿La democracia es buena para el medio ambiente?", en

- Ecología Política* 5: 61-72, Icaria, Barcelona.
- GUEVARA, E. (1970) *Obras 1957-1967*, Casa de las Américas, La Habana, (2 Tomos)
 - HABERMAS, J. (1962). *Strukturwandel der Öffentlichkeit*, H.Luchter hand, Neuwied.
 - KANT, Immanuel. (1798) *El conflicto de las Facultades [Der Strait der Facultäten]*, publicado con el título “Reiteración de la pregunta de si el género humano se halla en constante progreso hacia lo mejor”, en I. Kant, *Filosofía de la Historia*, Nova, Bs. As., 1958, p. 179-196.
 - KUHN, Thomas (1962). *The structure of scientific revolutions*, U. of Chicago Press, Chicago.
 - LIMA de, Anabel (2005). *Do universo das redes às redes de educação ambiental: potencialidades e limitações da REASul*, Dissertação de Mestrado em Educação Ambiental, FURG, inédita.
 - LÓPEZ VELASCO, Sirio (1996, 1997, 2000). *Ética de la Liberación*, Vol. I (Oikonomía, 1996), Vol. II (Erótica, Pedagogía, Individuología, 1997), CEFIL, Campo Grande, Brasil, Vol. III (Política socioambiental ecomunitarista, 2000), Ed. FURG, Rio Grande, Brasil.
 - LÓPEZ VELASCO, Sirio (2003a). *Fundamentos lógico-lingüísticos da ética argumentativa*, Ed. Nova Harmonia, S. Leopoldo.
 - LÓPEZ VELASCO, Sirio (2003b). *Ética para o século XXI: rumo ao ecomunitarismo*, Ed. Unisinos, S. Leopoldo, Brasil.
 - LÓPEZ VELASCO, Sirio (2003c). *Ética para mis hijos y no-iniciados*, Ed. Anthropos, Barcelona, España.
 - LÓPEZ VELASCO, Sirio (2004). “Acabar com o Vestibular e implementar o serviço social solidário”, in *Agora*, Rio Grande, 09/01/2004, p. 2.
 - LÓPEZ VELASCO, Sirio (2005). “Plebiscito sobre la deuda externa pública: ya!”, en *Voces del Frente*, Montevideo, 09/06/2005, www.vocesfa.com.uy
 - MANCE, Euclides A. (2000). *A Revolução das Redes*, IFIL, Curitiba, PR, Brasil.
 - MARX, K. (1844). *Ökonomische-Philosophische Manuskripte*, Rowohlt, Hamburg, 1968. *Manuscritos de Economía y Filosofía*, Alianza, Madrid, 1970.
 - MARX, K. (1864-1894). *Das Kapital* [3 Bände], Ullstein, Frankfurt- Berlin, 1969. *El Capital*, Pueblo y Educación, La Habana, 1973, 1983.
 - MESAROVIC, M. y PESTEL, E. (1975). *Momento de decisão: o Segundo Informe ao Clube de Roma*, Ed. Agir, Rio de Janeiro.
 - MIES, M. & SHIVA, V. (1997). *Ecofeminismo*, Ed. Icaria, Barcelona
 - MIRES, F. (1993). *El sentido político de la Ecología en A. Latina*, in *Ecología*

Política 6: 17-31, Icaria, Barcelona.

- MOLINEUX, M. & LYNN, D. (1994). “El ecofeminismo de V. Shiva y M. Mies”, en *Ecología Política*, Ed. Icaria, Barcelona, N° 8, p. 13-23.

- VAZ FERREIRA, C. (1910). *Lógica Viva*, Ed. Barreiro y Ramos, Montevideo, 1920.

- WITTGENSTEIN, L. (1953). *Philosophische Untersuchungen. Investigações Filosóficas*, Ed. Abril, S. Paulo, 1975 (Col. “Os Pensadores”).

LA DEMOCRACIA COMO REALIZACIÓN DE UN RÉGIMEN DE DERECHOS HUMANOS.

Yamandú Acosta

Univ. de la República - Montevideo

Frente a la visión politicista de la democracia, que la reduce a un régimen de gobierno con ciertas características sobre las que se ha generado consenso teórico y político hegemónico en Occidente, sin negar por ello en principio la pertinencia de instituciones, requisitos y procedimientos que de acuerdo a la misma califican a un sistema político como democrático, la reflexión que aquí se inicia lo hace considerando a la democracia como “realización de un régimen de derechos humanos” (Hinkelammert, 1990, 133), perspectiva desde la cual es posible discernir críticamente las implicaciones y limitaciones de la hegemónica visión politicista.

Derechos humanos civiles y políticos, económicos y sociales y, finalmente culturales, identificados corrientemente como de primera, segunda y tercera generación, constituyen entonces los referentes de la democracia en sus dimensiones política, económica, social y cultural, en una visible ampliación, profundización y complejización del sentido y alcance de la palabra “democracia”, problematizando su pretendida vigencia en los procesos histórico-sociales de la modernidad occidental.

Pensada la democracia como realización de un régimen de derechos humanos, en particular la dimensión cultural de la democracia, plantea algunos problemas específicos al pensar los derechos humanos culturales en su relación con los derechos civiles y políticos en una dirección y con los derechos económicos y sociales en la otra. Comprenderlo, significa un discernimiento del sentido profundo de las identificaciones de los derechos humanos en términos de generaciones: derechos de primera generación (civiles y políticos), derechos de segunda generación (económicos y sociales), derechos de tercera generación (cultural-

les). Puede aún hablarse de derechos de cuarta generación, de la naturaleza, que implica a la consideración de ésta como sujeto de derechos, incluyendo a los seres humanos en su condición de seres corporales y naturales. A las dimensiones política, económico-social y cultural, agregaríamos entonces una cuarta dimensión –última en la lógica del descubrimiento aunque primera como condición trascendental en la lógica de la justificación- que podríamos identificar como dimensión ecológica¹.

La referencia a las generaciones, para identificar continuidades y diferencias entre unos y otros derechos humanos, resulta inadecuada si solamente se piensa a las mismas en términos de sucesión y relevo. Adquiere en cambio un sentido correspondiente a los procesos históricos efectivos, cuando advertimos que más que de sucesión y relevo, la lógica generacional en una modernidad transida por la tensión dominación - emancipación, sin nihilizar totalmente la continuidad, implica constitutivamente el conflicto.

Para el caso, las generaciones no se suceden linealmente en una misma orientación, sino que en principio los derechos de segunda generación, en un sentido extienden a los de la primera, pero en otro sentido suponen un conflicto con los mismos: “Creemos que estos derechos humanos no se pueden expresar simplemente como de segunda generación o sea, no es que solo se añadan derechos humanos a los anteriores. Se manifiesta un conflicto entre los derechos de la igualdad contractual y estos derechos humanos propiamente dichos” (Hinkelammert, 2003, 136)². Mirado así, los llamados derechos humanos de primera generación, no son en realidad derechos de las personas en su condición de sujetos corporales de necesidades, sino derechos de los sujetos definidos al interior de las relaciones burguesas de producción como propietarios y en sus correspondientes relaciones burguesas de reproducción del orden burgués, como ciudadanos.

Los llamados derechos de segunda generación, cuya reivindicación se hace manifiesta toda vez que son negados, sea por la violación o sea por la totalización de los primeros, serían derechos humanos propiamente tales pues lo son de las personas en cuanto sujetos corporales de necesidades, por lo que su afirmación

supone la radical reformulación de aquellos de primera generación que son derechos sobre el referente de las relaciones de producción y de reproducción de la sociedad en cuanto sociedad burguesa.

Los derechos humanos de segunda generación (económicos y sociales), son referentes esenciales de los derechos humanos propiamente tales en cuanto hacen a la posibilidad de la afirmación y reproducción de la vida en términos de dignidad humana. Atentos a la satisfacción de las necesidades humanas, éstos derechos humanos propiamente dichos constituyen el criterio para todos los llamados derechos humanos en que el referente de su formulación esté dado por determinadas relaciones de producción existentes o posibles y no por la persona humana en cada una de sus expresiones actuales o virtuales, en su condición corporal de sujeto de necesidades.

¿Qué pasa entre tanto con los derechos culturales o de tercera generación? Estos presentan la peculiaridad de tener como referentes a las personas en relación a sus grupos o comunidades de pertenencia y a los grupos o comunidades en relación a las personas que las integran, así como a las personas y a los grupos o las comunidades entre sí. La afirmación de estos derechos, en los que el sujeto corporal de necesidades como su referencia implica las tensiones persona-comunidad, persona-persona y comunidad-comunidad, genera un nuevo frente de conflicto en la ya conflictiva relación entre los derechos de primera y segunda generación.

Si los de primera generación son los derechos de la emancipación burguesa, los de segunda generación lo son respecto de la dominación burguesa y los de tercera generación lo son, tanto frente a la violación o a la totalización de los de primera generación, como frente a los de segunda generación, en el grado en que la reivindicación revolucionaria de éstos, parece haber sobredeterminado el bloqueamiento de aquellos a través de su invisibilización.

Dicho de otra manera, derechos civiles y políticos totalizados en la construcción homogeneizante del propietario-consumidor-ciudadano-electoral, nihilizan sea la universalidad concreta del sujeto humano como sujeto corporal de necesida-

des (derechos económicos y sociales), sea la diversidad y la diferencia (derechos culturales), tanto cuando son totalizados como cuando son violados, sea la racionalidad reproductiva de la naturaleza (derechos de la naturaleza) condición de reproducción de los seres humanos.

La lógica del proyecto de la emancipación burguesa se orienta en el sentido de su totalización, esto quiere decir a la reducción de la persona a las figuras de la lógica burguesa de producción (propietario / consumidor) y de reproducción (ciudadano /elector).

Profundicemos el análisis del conflicto entre los derechos de primera y segunda generación. Las violaciones pueden provenir de distintas estrategias de resistencia a la totalización de esta lógica, las que oscilarán entre aquellas delincuenciales o entrópicas y aquellas revolucionarias o anti-entrópicas.

El proyecto burgués sin dejar de ser de emancipación es también de dominación. En cuanto proyecto de dominación incluye la violación de los derechos del sujeto humano como sujeto corporal de necesidades, a través de la violación de los derechos de la figura de lo humano que construye desde su lógica de totalización. A los tales efectos, reivindica el estado de excepción (Hinkelammert, 1990 y Flax, 2004) al que más allá de la legalidad burguesa, pero al interior de la legitimidad del proyecto burgués, puede siempre acudir violando legítimamente los derechos humanos civiles y políticos, y mediante su nihilización, los del ser humano como sujeto corporal de necesidades, tanto frente a los violadores de orientación entrópica (delincuentes), como frente a los violadores de orientación anti-entrópica (revolucionarios).

Debe advertirse que el estado de excepción se reivindica en su legitimidad y en su capacidad performativa, no solamente frente a las violaciones consumadas sino fundamentalmente frente a la amenaza de violación. En esta última perspectiva, quienes ponen discursivamente en cuestión los fundamentos sobre los que se sustenta este orden de emancipación-dominación, pueden dar mérito a la pretendidamente legítima emergencia del supuestamente legítimo estado de excepción, que frente a la amenaza para “la democracia”, “la nación”, el “estilo de

vida”, etc. que estas orientaciones discursivas suponen, son sindicados como “criminales ideológicos” (Hinkelammert, 1990) que implícitamente han renunciado a los derechos humanos (del proyecto burgués) al cuestionar sus fundamentos, poniéndose por sí mismos en estado de excepción, por lo que la pretendida violación de sus derechos humanos burgueses, y a través de esta también de los relativos a su condición de sujetos corporales de necesidades, busca legitimarse como defensa de los derechos humanos de la sociedad como conjunto.

En cuanto al conflicto entre los derechos de primera generación (derechos civiles y políticos) y los de tercera generación (derechos culturales); este pasa fundamentalmente por las tensiones homogeneidad / heterogeneidad, universalidad / particularidad, igualdad / diferencia. El universalismo abstracto que se expresa en la totalización del proyecto burgués de emancipación / dominación, al invisibilizar y negar heterogeneidades, particularidades y diferencias, niega la perspectiva de un universalismo concreto que hace a la construcción de una democracia sustantiva conjuntamente con el reconocimiento y afirmación de los derechos de segunda generación (derechos económicos y sociales).

Finalmente, el proyecto de la segunda emancipación, proyecto de emancipación / dominación socialista anti - burgués, -hoy aparentemente derrotado o fracasado-, al poner en el centro la transformación de las relaciones de producción en una perspectiva totalizante alternativa a la totalización de las relaciones burguesas de producción, ha promovido horizontes alternativos de homogeneidad, universalidad e igualdad que implicaron explícitamente el conflicto entre los derechos humanos de segunda generación (económicos y sociales) y los de primera generación (civiles y políticos) e implícitamente con los de tercera generación (culturales).

En su forma más institucionalizada como proyecto de dominación, el Estado socialista sustituyó a los propietarios privados y la burocracia socialista desplazó a la democracia burguesa. La perspectiva revolucionaria de la construcción de la igualdad económico-social implicó la deconstrucción de la igualdad contractual, de las libertades civiles y políticas construidas sobre la matriz burguesa de la

propiedad privada como derecho civil determinante y los derechos de ciudadanía como traducción de esa matriz en el plano de los derechos políticos. El proyecto de dominación terminó desplazando al proyecto de emancipación y la perspectiva de la construcción de la igualdad económico-social desde el poder burocrático del Estado en el grado en que la construyó incorporando a las masas a la producción y al consumo, implicó la destrucción de las libertades civiles y políticas propias del orden burgués sin propiciar el desarrollo de nuevas libertades civiles y políticas en el nuevo orden en que, superada la propiedad privada de los medios de producción, hacía presumible la construcción de un universalismo concreto.

La totalización revolucionaria de los derechos de segunda generación (económicos y sociales) en relación a los de tercera generación (culturales) implicó desde el acento puesto en la condición de clase como corte homogeneizante en las relaciones humanas, el bloqueamiento de los mismos: la humanidad habría de alcanzar su plenitud para todos y cada uno de los seres humanos en la sociedad sin clases hacia la cual se proyectaba la pretendida dominación alternativa de clase, en realidad desplazada por el estamento burocrático estatal, que bajo la pretensión de orientarse a la superación del Estado, no hizo sino potenciar su totalización como Estado totalitario.

En lo atinente a los derechos de cuarta generación, los de la naturaleza que incluyen a los seres humanos en cuanto seres corporales naturales, la racionalidad económica del incremento de la producción del proyecto socialista no implicó ningún cambio sustancial frente a la lógica de la ganancia del proyecto capitalista. En la perspectiva de mostrar la superioridad de sus respectivas lógicas de producción, probablemente potenciaron al mismo tiempo la lógica de destrucción de la naturaleza. No obstante, el desarrollo de la conciencia ecológica al promediar la Guerra Fría, pudo implicar la introducción de la cuestión de la responsabilidad por la naturaleza al interior de cada una de las lógicas de producción. Terminada la Guerra Fría, esta cuestión se traslada al interior de la lógica triunfante, cuyo triunfo puede ser el comienzo de su propia derrota.

La reivindicación de los derechos culturales no se establece a partir de derechos económicos y sociales universalizados, sino a partir del agresivo proceso

de su nihilización para las grandes mayorías. Son derechos emancipatorios frente a la dominación burguesa globalizada y totalizada.

La legítima lucha por la conquista de los derechos culturales en general y dentro de ellos, los derechos a la diferencia, en la medida en que se avanza en ella parece terminar favoreciendo no intencionalmente la no - universalización de los derechos económicos y sociales, porque dice acerca de la posibilidad de estas conquistas en el marco procedimental de la democracia política occidental. Occidente pregona la tolerancia de la diversidad y las diferencias, y con ello el reconocimiento de los derechos culturales de personas y comunidades, al menos en el grado en que este no constituye amenaza para los fundamentos del orden imperante, sino más bien una confirmación de su vigencia por esa capacidad de contener la diversidad y las diferencias dentro de sus límites, sea a nivel mundial, sea en el espacio de cada Estado nacional. Cuando la dimensión cultural de los derechos reivindicados desborda hacia la dimensión económico-social en el grado tal en que hace suponer una amenaza a la igualdad contractual y la propiedad privada, fundamentos de la dimensión civil y política del orden democrático burgués, este reivindica el estado de excepción: ninguna tolerancia para los enemigos de la tolerancia.

El reconocimiento de derechos humanos culturales, entre los cuales los derechos humanos relativos a la diferencia tienen centralidad, hace a la construcción de la dimensión cultural de la democracia. La construcción de la dimensión cultural, en lugar de ser una extensión de las dimensiones económica y social ya cumplidas, emerge en el contexto de la nihilización de su vigencia al cual puede sobredeterminar no intencionalmente si no se desborda hacia ella, más allá de sus propios límites.

La realización de la dimensión cultural de la democracia, puede resultar ya sea una llave de seguridad para una dimensión política acotada a la democracia de electores y una dimensión económica y social en franco proceso de profundización regresiva, al legitimar a aquella dimensión política, en cuanto ámbito posibilitante de reconocimiento y respeto de derechos culturales que hacen a la emancipación cultural, o bien una nueva amenaza al statu quo capitalista por las implicaciones en términos económico-sociales, así como también

civiles y políticos. En el primero de los horizontes señalados, la reivindicación de los derechos culturales puede implicar, ya sea una sobredeterminación de los efectos destructivos sobre la naturaleza, ya sea una perspectiva de atenuación de los mismos. Una u otra de estas posibilidades se actualizará en función de la orientación de sentido de las diversidades culturales que se reivindiquen y afirmen. En el segundo de los horizontes señalados, podría abrir el camino a una perspectiva de superación de la destructividad imperante, aunque en el mismo proceso podría habilitar nuevas lógicas destructivas.

Realizar una democracia integral requiere elaborar estas tensiones entre las dimensiones señaladas, de manera tal que puedan estar al servicio de la afirmación de la humanidad en la perspectiva de un universalismo concreto y no de su negación, sea por un declarado antinuniversalismo, sea por los efectos antiuniversalistas de un universalismo abstracto.

REFERENCIAS

- Flax, Javier, *La democracia atrapada. Una crítica del decisionismo*, Editorial Biblos, Buenos Aires, 2004.
- Hinkelammert, Franz, *Democracia y Totalitarismo*, DEI, San José, Costa Rica, 2ª ed., 1990.
- Hinkelammert, Franz, *El sujeto y la ley*, Editorial Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica, 2003.

NOTAS

¹ Franz Hinkelammert distingue cuatro dimensiones de la emancipación frente a la totalización de la igualdad contractual de la emancipación burguesa con sus efectos de negación: la emancipación obrera, la emancipación femenina, la emancipación contra el racismo y la emancipación frente a la destrucción de la naturaleza (Hinkelammert, 2003, 123-157). A partir de este discernimiento y más allá de él, articulamos la presente reflexión sobre las dimensiones de la democracia.

² De acuerdo a Hinkelammert, frente a los derechos de la igualdad contractual de la emancipación burguesa, los derechos humanos propiamente dichos son los de las sucesivas emancipaciones por él registradas: obrera, femenina, frente al racismo y frente a la destrucción de la naturaleza.

LA IDENTIDAD CULTURAL LATINOAMERICANA NO ES UNA MERA INVENCIÓN INTELLECTUAL

Sergio Vuscovic

Univ. de Playa Ancha - Valparaíso

Permítanme iniciar esta ponencia con las tres tesis que sirven de fundamento a su desarrollo y que, después, voy a tratar en conjunto:

- 1) La identidad cultural latinoamericana no es una falacia antropológica ni una metáfora antropomórfica. Es un proceso mucho más profundo que viene de lejos y que continuará en la lejanía histórica.
- 2) Cuando nuestros intelectuales fundadores meditaron sobre nuestras tierras y sus hombres no se trató de un gesto retórico o de un lenguaje de simple seducción, sino que representó un esfuerzo de reflexión fundacional: la búsqueda de nuestras raíces.
- 3) Unidad en la diversidad, concepto cultural y la democracia en el nivel político son las ideas que nos pueden permitir comprender la complejidad de nuestra actual situación histórica.

Las negaciones iniciales se refieren al ensayo de César Graña “La identidad cultural como una invención intelectual”, presentado en el simposium sobre la Sociología de los Intelectuales, efectuado en Buenos Aires, del 3 al 5 de julio de 1967 y que yo muy posteriormente, tuve la oportunidad de conocer en la Universidad de Bolonia, Italia, en inglés. En él se define esta búsqueda como abierta tautología, soliloquio y pasión por el arquetipo que culmina en la afirmación, que «la ontología cultural en América ha sido la metafísica de la frustración cultural».

No voy a efectuar una refutación en plena regla porque se podría transformar en una lucha de frases contra frases; al contrario, sirviéndome como estímulo de

estas legítimas provocaciones culturales voy a tratar de plantear algunos problemas que pienso, son reales.

Dos son los brazos que se unieron para dar nacimiento a nuestra identidad cultural, los pueblos autóctonos u originarios y los que llegaron. Como los segundos se defienden solos, me referiré básicamente a los primeros.

Según el Consejo Indio de Sudamérica en su reunión efectuada en Lima, el 30 de octubre de 1988, los pueblos indígenas representaban una población de 42 millones de personas, que podemos calcular en 50 millones, referida a toda Latinoamérica y al comienzo del nuevo siglo. Para ellos se trata de recuperar una identidad casi perdida, con la llegada de los conquistadores; pero, recuperarla a un nivel superior.

No se reivindica la reconstrucción cristalizada del antiguo sistema de vida o de toda su cultura ancestral, sino la recuperación de un sistema abierto, donde las transformaciones acompañan a las recuperaciones, donde el punto de partida sea un pasado histórico -sin desconocer las formas tradicionales consolidadas en los siglos- y que acoja lo nuevo aceptable que proponga la cultura occidental, dentro del concepto de autodeterminación de los pueblos indígenas en el seno de Estados pluriétnicos (son la mayoría en Guatemala y Bolivia y gran porcentaje en Perú y Ecuador), democráticos y pluriculturales y en los cuales, ellos mismos sean también protagonistas.

No es de las bellas nostalgias, sino de la esperanza concreta que sostenemos su modo comunitario de vida, basado en la solidaridad, su relación de identidad entre ser humano y naturaleza y sus viejas costumbres de libertad. Los pueblos indígenas, sobrevivientes del genocidio secular reivindican el derecho a vivir en sus propias tierras, que han logrado mantener a costa de tantos esfuerzos o que están consiguiendo con su lucha: en Chile en los últimos años, 250 mil hectáreas han pasado a su poder legalmente.

Dejando de lado el término «descubrimiento», por ser un sustantivo de clara connotación eurocentrista y acogiendo el de Encuentro de Culturas, propuesto por

don Leopoldo Zea, podemos apreciar que de los 500 años vividos en común, 200 los hemos compartido, dentro de estados independientes, inmersos en el ideal bolivariano de llegar a constituir la Patria Grande.

Esta utopía se fundaba y funda en el hecho que existen coordenadas que validan la idea de la identidad cultural latinoamericana: el mismo sustrato geográfico, según los puntos cardinales; la misma raíz demográfica e histórica, nacida de la mezcla de pueblos, que dieron origen a nuestros Padres Libertadores, pero también a la persistente cáfila de caudillos, tiranos y tiranuelos; las mismas lenguas de origen neolatino: castellano, portugués y francés, portadoras de la religión cristiana y a veces del cristianismo, pienso en el padre Bartolomé de las Casas, en sus hermanos dominicos, como Montesinos y otros, los cuales reaccionando vigorosamente contra el sistema de las «encomiendas», introducen algo nuevo en la comprensión de la fe: que la justicia hacia «los indios» forma parte de la verdad catequística y que el pecador en el nuevo mundo, no es el hereje o el pagano, sino el colonizador de religión cristiana; hasta llegar a la constatación de don Félix Schwartzman que una filosofía típicamente latinoamericana solo se da en nuestra poesía y novelística, modo de relatar que a través del realismo mágico llega hasta nuestros días.

Pasada ya la ilusión que la Patria Grande nacería de un solo acto taumatúrgico, hemos llegado a comprender que la identidad cultural latinoamericana existe en tanto proceso posible, que podemos aprehender con el concepto de unidad en la diversidad, por cuanto, si bien Latinoamérica tiene una existencia real, también es cierto que no hay dos países latinoamericanos semejantes; junto a una posible historia latinoamericana se da la historia particular de cada Estado en que ésta se ha encarnado y de ahí que nos orientemos a alcanzarla en un proceso de distintos niveles: la ALALC, el Pacto Andino, el Mercosur, el acuerdo de libre comercio entre México y Chile, el parlamento latinoamericano, los acuerdos entre las distintas universidades y editoriales, etc..

Se afirma la identidad cultural latinoamericana en tanto proceso posible, en tanto camino que se recorre. Se rechaza la idea de la identidad que la asimila a una “esencia” o sustrato inalterable en el tiempo. Se la ve como un proceso desen-

volviéndose en la historia. La identidad cultural se puede perder, incluso para siempre: paradigmático es el cuento “**Mister Jara**” de Gonzalo Drago; sin embargo, también se puede recuperar o mantener permanentemente, como nos lo muestra el escritor Abelardo Barahona en su relato “La puntill’ el diablo”.

Históricamente, fue la cultura latina la que nos dio la llave para comprender que la identidad de una cultura no sólo está en ella misma, sino, fundamentalmente, en el modo o la manera como la ven otras culturas: *Idem nec unum*, lo mismo no es uno, que nos quiere decir que lo mismo no cabe en lo que es uno; es decir que **lo que es único no tiene identidad**, que la connotación de ésta nos lo da lo diverso a ella, lo diferente; el otro, o los otros, como decimos ahora. En nuestro caso la referencia obligada es a las culturas europeas y norteamericanas.

Los procesos actuales de globalización, al decir de la cultura anglosajona, o mundialización, al decir de la cultura francesa, han dado también como un resultado contradictorio el fortalecimiento de **la voluntad de identidad** no sólo en innumerables zonas periféricas de la tierra sino también en las metrópolis: escoceses en Inglaterra; corsos en Francia; vascos en España; wesses y osses en Alemania, etc.

A nosotros, en tanto intelectuales, de nombre chilenos, argentinos, peruanos, etc. y de apellido común latinoamericanos se nos presenta la tarea de ir construyendo la filosofía latinoamericana, como un pensar que partiendo de nuestra propia realidad -desde nuestra propia alteridad- sirva de iluminación a nuestros procesos en marcha de identificación cultural, siendo conscientes de nuestra dificultad de ser que deriva de estos casi 200 años de historias particulares, que ya reconstituyó la generación de la Independencia y que se concreta en naciones y estados con diferencias y contradicciones específicas.

Aprendiendo estas especificidades nacionales podemos concebir una búsqueda epistemológica de lo que nos es propio y común, más allá de la geografía, la historia, la lengua y la religión compartidas para integrarnos más como Latinoamérica, capaz de reivindicar nuestra identidad y nuestros intereses frente al proceso de globalización en marcha en el mundo de hoy. Aceptando lo positivo que tiene y rechazando lo que no nos conviene como Latinoamérica.

Ya no es hora de revivir las añejas polémicas entre indigenistas e hispanistas de las décadas de 1920 al 40, ni de abrir un contencioso con las actuales España, Portugal y Francia democráticas, sino, al revés, de ver cómo nuestro proceso de identificación cultural no se hace contra ellas y de cómo podemos aprovechar sus experiencias en el proceso integrador de la nueva Europa a partir de 1992; pero, sin necesidad de tomarlas como un modelo a imitar. En efecto, ya hemos producido algunas concepciones originales, nacidas en nuestras tierras y que no son simples copias de influencias europeas, empezando con el Modernismo, creado por Rubén Darío en 1888, con la publicación de *Azul* en Valparaíso; La Teología de la Liberación, que inicia el padre Gustavo Gutiérrez en Perú; la teoría de la dependencia y su política de sustitución de importaciones de Raúl Prebisch, en Argentina; el creacionismo de Vicente Huidobro y la tentativa inédita de abrir camino a un Socialismo Democrático en el gobierno del Presidente Salvador Allende.

Jack Weatherford, profesor de antropología del Macalester College de Saint Paul (EEUU) en su ensayo *Indian Givers* (en el sentido de uno que da y después lo retoma) sostiene que los mismos conceptos de democracia y de los Estados Unidos de América derivaron del tipo estatal de la Confederación Iroquesa. Sea así o derivada de las ideas de la Revolución Francesa, el problema es vislumbrar que por primera vez en 500 años no hay gobiernos coloniales o militares en todo el continente y de como encontrar un camino, en estas democracias existentes, muy imperfectas, que permita el derecho a la existencia y a la modernidad de las culturas latinoamericanas sin, por eso, renunciar a sus propias raíces.

Los intelectuales latinoamericanos no tenemos una patria ideal fuera del continente, sino nuestro propio país deviene nuestra patria ideal y la América Latina toda llegará a ser nuestra ideal Patria Grande, nuestra más auténtica alteridad propia, en relación a la cultura occidental y oriental.

Necesitamos introducir una integración latinoamericana y una modernización democrática que permitan el desarrollo de las fuerzas productivas, la racionalización de nuestra economía y de la vida comunal, dentro del concepto de solidaridad del Estado, en relación a la satisfacción de las condiciones de vida más inmediatas de la población. Tenemos que ser capaces de mejorar la calidad de la vida y de hacer ascender a todos sus habitantes a la dignidad de seres humanos, en que ninguno

sea rebajado a medio y se rescate el hecho que cada uno es un fin en sí mismo.

En 1980, visitando Theotihuacán y observando la inmensa calle de casi cien metros de ancho que se extiende entre las Pirámides del Sol y de la Luna, con sus sistemas de aguas corrientes y de organización ciudadana -prueba de su invención autóctona del urbanismo- surgió en mí la idea que si el mundo tuviera un centro cultural esta ciudad lo pudo ser.

Pero no fue.

Hoy día, con una Latinoamérica viviendo en democracia, se nos da una segunda oportunidad histórica para transformarnos en un verdadero Nuevo Mundo, vivible para todos. No la perdamos.

NOTA

XII Jornadas de Pensamiento Filosófico: “Las Ideas del siglo XXI” **Museo Roca, Buenos Aires, 8 y 9 de abril de 2005**

Si apelamos al orden de los acontecimientos y no al tiempo meramente cronológico, no tenemos aún muy claro si estamos en el siglo XXI. Las últimas mutaciones históricas y del pensamiento que hoy semejan decisivas bien pueden perder relevancia ante situaciones que no podemos prever en medio de tiempos acelerados. ¿Se puede decir que hemos superado el escenario del siglo XX? En contrapartida puede postularse, como se ha hecho, que la última centuria terminó con el derrumbe del mundo comunista. En tal caso podríamos incluir en nuestro epígrafe el pensamiento tardomoderno y sus variantes a partir de la década del 80.

Pero no es cuestión de encasillar las ideas en los rótulos, se trata en realidad de auscultar nuestros actuales impulsos y talentos de pensamiento e investigación. Así se concibió en Fepai, institución organizadora, el lema de la convocatoria: “Las ideas del siglo XXI”.

Puesto que no pensamos en estilo adánico, se supone que nuestro discurso está ligado a doctrinas, fuentes, ideas exógenas o endógenas movilizadoras; tratándose de pensamiento filosófico no se concebiría otro modo de proceder. Al lanzar el título había lugar a dudas, no obstante, por su amplitud y ambigüedad. Sin embargo la respuesta mostró que había sustancia y nivel en el objeto de la convocatoria: las ponencias presentadas dieron satisfacción certera a la iniciativa.

El encuentro no tuvo entonces carácter temático sino abierto; el hilo conductor, el lema, abrió el panorama que se esperaba develar. Los trabajos coincidieron en un punto de suma importancia: por *Ideas del siglo XXI* se coincidió en entender *Cuáles son los asuntos que nos conciernen y preocupan desde nuestra latitud*. No se aportó academicismo en el sentido de exposiciones ucrónicas, sino postulaciones asumidas con rigor y estilo académico.

¿Qué pensamos hoy? ¿Qué temas privilegiamos? Ubicados, orientamos nuestras ideas desde el entorno. El “nosotros” tácito en estas frases mienta en general a los

filósofos comprometidos con la situación, y también a practicantes de otras disciplinas humanísticas y sociales. En particular, concierne a los participantes de las Jornadas. Es sabido que los encuentros generan un ambiente propio, producto del intercambio, similitudes o contrastes de los planteos. En tal sentido, ellos operan al modo de promotores de un “nosotros” momentáneo.

Salvo que en este caso se pueden rescatar líneas estructurales de pensamiento que permiten presentar a los participantes como “socii” virtuales nada efímeros de un estilo de pensar convergente.

Para delimitar este campo, extenso y abierto, se lo debería contrastar con otros; no es tarea fácil, pero podemos apuntar entre estos a la cultura del “paper” como ejercicio profesional o al academicismo, en parte coincidente. También al cultivo abstracto del universal, teorizado, si se permite la expresión, es decir receptivo.

Fueron Jornadas de *pensamiento* filosófico. La división tajante entre la creación pensante y la academia es abstracta, el pensamiento y la filosofía coinciden cuando ésta se asume en plenitud, en el arco que se tiende entre su concreción y su universalidad.

La dimensión crítica del pensamiento y su aplicación a hechos e ideas, la proyección utópica, la recuperación del sentido, se expusieron y debatieron lo mismo que la herencia del siglo XX, la solidaridad y la caridad. Buscamos soluciones que el pasado no nos puede brindar. Tenemos memoria e impulso, investigamos con pleno derecho epistémico, concebimos un hombre liberado de los males del presente. De todo esto se discutió, lo mismo que de la oposición de ética y política, la comprensión y la acción intercultural, la búsqueda de categorías filosóficas para cuestiones interétnicas, sociales y migratorias.

Discurso filosófico, apertura del pensamiento desde la situación y hacia las disciplinas humanísticas, enfoques interdisciplinarios. Todo esto cabe bajo el epígrafe de las XII Jornadas, que siguen en su serie bienal con la línea de un pensar bajo los cánones del rigor crítico.

Las ponencias

Tras una mesa redonda sobre “Las ideas del siglo XXI”, que compartieron Mauricio

Langón, Carlos Pérez Zavala y Ana Zagari, se leyeron en las distintas sesiones de trabajo las siguientes ponencias: Ricardo Diez, “La caridad: una idea a desarrollar en el siglo XXI”; María Raquel Fischer, “Pensar hoy: navegar a oscuras, pero ¿hacia dónde?”; María C. Colombani, “Educación, memoria y resistencia”; Celina A. Lértora Mendoza, “Reflexiones sobre la investigación en filosofía”; Carlos Alemián, “Los avatares de Calibán”; José L. Damis, “Esbozo para una antropología del hombre urbano y un proyecto de vida posturbano”; Raúl Domínguez, “Filosofía universal y filosofías nacionales: aproximación a una polémica”; Francisco Leocata, “Ubicación de los estudios sobre ética en el panorama filosófico argentino”; Hugo Chumbita, “Balance crítico del nacionalismo de izquierda”; Carlos Pérez Zavala, “Dinosaurios y filósofos”; Mauricio Langón, “Acerca de tsunamis y holocaustos”; Carlos E. Berbeglia, “Ideas futuras: ¿preverlas o crearlas?”; Graciela A. Torrecillas, “El tiempo de la memoria como constitutivo de la obra de arte en M. Proust y H. Bergson, según G. Deleuze”; Rosa Coll, “El búho emprende el vuelo al atardecer”; Mónica Virasoro, “El rol del filósofo en el siglo XXI”; Marta Abergó, “La humanidad transgénica. Nuevos interrogantes en torno a la condición humana”; María L. Pfeiffer, “Tiempo de vivir, tiempo de morir: ética, medicina y tecnología”; María J. Regnasco, “Crisis de la teoría económica. Necesidad de un cuestionamiento de sus conceptos fundamentales”; Guido Fernández Parmo, “Las relaciones entre lo local y lo global en el capitalismo tardío”; Dora E. López Soto, “La ontología hermenéutica gadameriana y el conocimiento escolar como tradición”; Eduardo Vior, “¿En qué cambian las bases del orden político argentino ante las nuevas migraciones?”; Alcira Bonilla, “Discusión de algunas categorías filosóficas para el enfoque intercultural de las cuestiones migratorias en América Latina”.

Carlos Alemián

RESEÑA

RAÚL FORNET- BETANCOURT, *Interculturalidad y filosofía en América Latina*, Concordia, Reihe Monographien- Band 36, Aachen, 2003, 156 pp.

El autor de esta nueva entrega del Proyecto Concordia tiene una larga trayectoria en el estudio del pensamiento filosófico latinoamericano y a la vez ha sido uno de los pioneros e impulsores de la filosofía intercultural. En este libro se vuelca esta doble trayectoria expresada en diez ensayos precedidos de una Introducción sobre los supuestos, límites y alcances de la filosofía intercultural en general.

El primer ensayo se titula “Para un balance crítico de la filosofía iberoamericana en la llamada etapa de los fundadores”, y retomando el listado de Francisco Romero, explica en qué sentido se consideran “clásicos” por haber creado las condiciones para la “normalidad filosófica” en Iberoamérica. Además se pregunta ¿fundadores de qué? En este punto critica la concepción de la filosofía desde la que Romero lanza su interpretación. Y culmina proponiendo una revisión crítica de la filosofía en esta etapa, proponiendo renunciar a tal categorización o regionalizarla, reconociéndolos sólo como fundadores de una determinada cultura filosófica en América Latina.

El segundo ensayo, “El pensamiento latinoamericano y la crítica de Occidente” corresponde a una conferencia de un ciclo cuya temática general era la comprensión de nuestro tiempo. Rescata el aporte de la filosofía y la teología de la liberación al mostrar que todo intento de comprensión debe ser justificado hoy ante la escandalosa situación de pobreza y marginalidad de vastas regiones del mundo. En ese marco se inscribe el pensamiento latinoamericano como crítica a Occidente, debiendo incluir una crítica al eurocentrismo oponiendo a su diseño de “sistema mundo”, otras interpretaciones del mundo y otros mundos reales.

En el tercer ensayo “El 98 como desafío a la filosofía latinoamericana”, enmarcado en la recordación correspondiente a la Guerra de Cuba, el autor considera que se podría hablar del 98 como una fecha histórica que remite a una memoria común y convoca a la fundación de una comunidad internacional iberoamericana.

El cuarto trabajo, titulado “Problemas y temas de la filosofía cubana contemporánea” traza un cuadro de la filosofía cubana desde su tradición propia y no

sólo basada en la apropiación y la recepción de filosofía extranjeras y se ocupa de la evolución del pensamiento filosófico cubano posterior a la revolución de 1959.

El quinto ensayo, “Posibilidades de función utópica de ‘Nuestra América’. Tesis propositivas para la discusión” presenta doce tesis, de las cuales y como muestra, transcribo dos. La primera tesis dice “Contra los que piensan -con intereses ideológicos bien definidos- que la historia ha terminado, conviene insistir en que hoy no hay fin de la historia sino que asistimos a un verdadero comienzo de la historia, un comienzo que está marcado por un despuntar de innumerables historias regionales como verdaderos centros de universalidades concretas” (p. 84). Dice la octava: “Transformar la filosofía desde el horizonte de ‘Nuestra América’ como programática función de utopía quiere decir, primero, liberarla de la cultura greco-latina como su único lugar de nacimiento y de posible acreditación. O sea que implica un des-locamiento de la filosofía en tanto que se la desvincula de toda posible localización de la misma en términos monoculturales.” (p. 86)

El sexto ensayo “para pensar la frontera: función y sentido en el presente momento histórico”, encabezado por una Observación preliminar sobre lo que para Cuba representa la frontera, el autor explica en qué sentido va a exhibir pro-posiciones teóricas desde un transfondo pre-juicial (que los universalismos han producido tendencias asimilatorias e integracionistas, y hasta la exclusión del otro). La primera pro-posición considera la frontera como función de horizonte de instalación referencial; la segunda indica la reactualización del “enfrentamiento” en la frontera; la tercera propone una nueva racionalidad desenmascarante.

El séptimo ensayo, “La filosofía y la interculturalidad en América Latina”, sitúa el tema en el proceso de contextualización de nuestra filosofía como aporte a la interculturalidad, de modo que la filosofía intercultural puede presentarse como una nueva figura del filosofar contextual latinoamericano.

El octavo ensayo, “Notas para una filosofía latinoamericana intercultural del lenguaje”, proponiendo en primer lugar el estudio de la relación entre la lengua española y la política de expansión de la corona y el proyecto de evangelización de la iglesia católica; en segundo lugar, una revisión autocrítica del origen histórico-lingüístico de la filosofía en Latinoamérica y tomar en cuenta las consecuencias de la globalización.

En el penúltimo ensayo, “La interculturalidad: asignatura pendiente de la filosofía latinoamericana” se transcribe una entrevista con Carlos Midence sobre la monoculturalidad de América Latina y la propuesta intercultural que se califica como poseyendo momentos legítimos de enfoques postcoloniales, postoccidentales o desoccidentalizadores, pero sin confundirse con ellos.

El último trabajo trata “La inmigración en el contexto de la globalización como diálogo intercultural”, donde este acuciante problema es visualizado desde una perspectiva novedosa, que intercala la injusta situación del inmigrante en el proyecto del diálogo intercultural.

Estos diez trabajos, pensados y escritos para ser expuestos en muy diversos marcos, tienen sin embargo el interés común de responder a preguntas que están palpitantes en Iberoamérica y nos ayudan a continuar pensándolas.

Celina A. Lértora Mendoza