

LA ALTERIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR
LATINOAMERICANA EN TIEMPOS DEL PARADIGMA
DE LA ECONOMÍA GLOBAL

LA PEDAGOGÍA CRÍTICA

EL CAMBIO DEL MODELO EDUCATIVO EN NUESTROS TIEMPOS

Autores:

Magister. Assad David Jiménez Plaza

Doctor. Germà Lòpez Noreña

Magister. Assad David Jiménez Plaza



Docente Investigador de la Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE-Ecuador

***Presidente adjunto del Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología
Pedagógica Paulo Reglus Neves Freire - CESPE para el Perú***

Contacto: adjimenez2@espe.edu.ec

Prof. Dr. Germán López Noreña



Catedrático e Investigador de la Universidad Santiago de Cali

***Vice-Presidente General y Jefe de Relaciones Internacionales del Centro
Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica Paulo Reglus Neves
Freire - CESPE***

Contacto: gerlopnor@gmail.com

INDICE

RESUMEN	4
INTRODUCCIÓN	6
CAPÍTULO I	9
DE LA DEFINICIÓN Y PRINCIPIOS DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA	9
1.1 ALGUNAS APROXIMACIONES A LA DEFINICION DE PEDAGOGÍA CRÍTICA	11
1.2 ALGUNOS DE LOS PRINCIPIOS DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA	14
CAPÍTULO II	22
LA PEDAGOGÍA CRÍTICA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA EN LAS PROPUESTAS DE LA IESALC-UNESCO	22
2.1 GENERALIDADES DE LA IESALC UNESCO	23
2.2 SOBRE LAS POLÍTICAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR DEL IESALC	26
2.3 LECTURA CRÍTICA A LAS ACTIVIDADES DEL IESALC/UNESCO EN EL CUATRIENIO 2006-2010	38
2.4 LA PEDAGOGÍA CRÍTICA EN EL BIENIO 2006-2009 DEL IESALC UNESCO	45
CAPÍTULO III	57
ALGUNAS GENERALIDADES SOBRE LA ALTERIDAD	57
3.1 DEFINICIÓN ETIMOLOGICA Y CONCEPTUAL DE LA ALTERIDAD	58
3.2 EL CONCEPTO ALTERIDAD EN LA HISTORIA	62
3.2.1 La Alteridad En La Antigua Grecia	63
3. 2.1.1 La Alteridad En Platón	63
3. 2.1.2 <i>La Alteridad</i> En Aristóteles	85
3.2.2 La Alteridad En La Modernidad	112
3.3 LA ALTERIDAD EN LA PEDAGOGÍA	113
CAPÍTULO IV	119
DEL “PARADIGMA DE LA ECONOMÍA GLOBAL”	119
4.1 ANTECEDENTES TEORICOS EN KENICHI OHMAE AL LIBRO <i>EL PRÓXIMO ESCENARIO GLOBAL</i>	121
4.1.1 De Su Obra “La Mente Del Estratega”	122
4.1.2 Del “Poder De La Triada”	125
4.1.3 Del Fin Del Estado-Nación	131

4.1.3.1 Del <i>Estado-Nación</i> : Contradictores Versus Defensores _____	133
CAPÍTULO V _____	143
DE LA PEDAGOGÍA Y LA ALTERIDAD EN TIEMPO DE LA ECONOMÍA GLOBAL _____	143
CONCLUSIONES _____	145
BIBLIOGRAFIA _____	146

RESUMEN

El presente ejercicio discursivo trata alrededor de algunos elementos de la Pedagogía Crítica, la Alteridad y el Paradigma de la Economía Global. En él se

tratan aspectos de la Pedagogía Crítica tales como la aproximación de su definición y sus principios, a la vez que de la Alteridad; para finalmente repensar la emergencia de los estudios pedagógicos de la Alteridad y realizar un contraste de los anteriores conceptos en tiempos del llamado *Paradigma de la Economía Global*.

En el Capítulo I se abordan aspectos básicos, siendo ellos las aproximaciones a la definición de Pedagogía Crítica desde la óptica de diferentes intereses disciplinares y sus principios fundantes, que permiten la comprensión y el redimensionamiento de ella, como aquella que permite la reflexión crítica y la instancia dialógica del hecho educativo como un constructo social, y que se está dando en el marco de la inequidad y la exclusión, propiciadas ellas por la llamada Posmodernidad y Globalización.

El tema tratado en el Capítulo II gira en torno a cómo ha sido tratado el tema de la Pedagogía Crítica en las entidades internacionales encargadas del tema de Educación en América y para ello específicamente se ha estudiado el caso de la IESALC/UNESCO.

El Capítulo III de este libro ha sido destinado a la retroalimentación para investigadores y lectores del concepto de la Alteridad. En este sentido realizándose en un primer momento una aproximación a su definición, luego se incursiona en una reseña histórica de la emergencia del concepto, para finalmente ubicar el concepto en el campo de la educación y la pedagogía.

El Paradigma De la Economía Global es el epicentro del tema tratado en el **Capítulo IV**, socializado por el académico y hombre de negocios Kenichi Ohmae en su obra *El Próximo Escenario Global*. En este apartado del libro se trasega una temática clave en el tejido discursivo de esta obra y en la que se analiza el fenómeno de la Hiperglobalización en el contexto económico con sus mas exacerbados adeptos; a la vez que de manera recurrente se visita también a connotados pensadores de avanzada que con argumentos sólidos han enarbolado la bandera en contra de la inequidad y la exclusión desatada en este siglo XXI por la Globalización y su paradigma.

Finalmente en el **Capítulo V** se argumenta alrededor de la Pedagogía Crítica y la Alteridad, siendo sin duda alguna su concreción y el llegar más allá de lo teórico una tarea a cumplir en el orden del día para los maestros y el mundo en general, en la que la primera es un elemento fundamental como aportante al logro emancipatorio del hombre americano, y la segunda más que un concepto una realidad en la que entra en escena la otredad.

INTRODUCCIÓN

Sin duda el escribir una reflexión en torno a temas tan complejos como *la Pedagogía Crítica, la Alteridad, el Paradigma de la Economía Global* y, el lograr su articulación de ellas alrededor de la Educación Superior Latinoamericana en una instancia dialógica y crítica, en verdad de además de ser una oportunidad de provocación académica, lo es también una significativa empresa investigativa y de síntesis a ser acometida.

Desde la anterior perspectiva, en este volumen se abordan algunos elementos de la Pedagogía Crítica como elemento propedéutico de la inteligibilidad de las realidades del mundo actual, en el que hace presencia la Alteridad. Siendo la Alteridad más que un concepto abordado por investigadores de diversas disciplinas y filósofos como Emmanuel Lévinas y Enrique Dussel, sino como una realidad, que a todos nos compete y la que de una u otra manera se nos desconoce en todos los ámbitos de nuestra existencia.

Desconocimiento en el que una de las mayores expresiones de la negación de la Alteridad en el hombre y la mujer de la América Latina, y cuyo primer eslabón lo fue el descubrimiento de Cristóbal Colón, y hoy por hoy lo es la erróneamente diseñada y funestamente aplicada Globalización. Siendo su más refinada significación y materialización el llamado "*Paradigma de la Economía Global*" con sus más adeptos hiperglobalizadores a la cabeza, quienes como "jinetes apocalípticos" dictaminan, entre otras, la defunción de la Economía Clásica y hacen realidad un mundo de miseria para el excluido y el marginado a los que Eduardo Galeano ha denominado "*Los Nadies*".



Alteridad y Postcolonialidad

Fuente: <http://2.bp.blogspot.com/-2geV4gBBj>

Vivimos en un mundo de apariencias, y los que dirigen la educación superior así lo perciben y lo asumen, y quizás por eso se preocupan tanto por promover la simulación, como si tuvieran un profundo amor por el teatro, sin entender que el teatro va mucho más allá de la simulación y de las apariencias. Vivimos en un mundo quebrado, decía, roto, separado, disperso, y quizás por ello, algunos sentimos este impulso hacia el encuentro, hacia la exaltación de aquellas partes que yacen separadas y que debemos recuperar, rescatar, integrar.

(Luis Porter, 2005: Colección Educación Superior)

CAPÍTULO I

DE LA DEFINICIÓN Y PRINCIPIOS DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA

Con frecuencia, en los últimos cinco años de esta ya finiquitada primera década del siglo XXI, inmersa en el marco de la Globalización y el llamado *Paradigma de la Economía Global*, caracterizada por la exclusión en todos los niveles y secundada por las llamadas *Sociedad del Conocimiento* y la *Economía del Conocimiento*, se escucha en las universidades latinoamericanas sobre la necesidad e importancia de la implementación y el desarrollo del pensamiento crítico articulado a la Pedagogía Crítica en su quehacer diario, y esto en el marco de sus ya reconocidas funciones sustantivas: investigación, docencia y proyección social. En este sentido las universidades ecuatorianas y colombianas no han sido ajenas a este clamor.

Al respecto de la llamada *Sociedad del Conocimiento* y de la *Economía del Conocimiento*, temas de altísima actualidad, en la introducción del libro titulado *Críticas a las llamadas ciudades del conocimiento latinoamericanas desde el Paradigma Ecológico*-Edición electrónica gratuita-, se escribe que el tejido discursivo de este escrito

” ... tiene como propósito lograr una serie de reflexiones en una perspectiva crítica y de manera dialógica entre pensadores, alrededor de tres temas complejos de la actualidad, como lo son, las llamadas Sociedad de la Información, su fase posterior la Sociedad Del Conocimiento, y la Ciudad del Conocimiento. Todas ellas expresiones de la posmodernidad, e inscritas en la concepción y las directrices económicas de la llamada Globalización. El tejido discursivo plasmado en este volumen -en aras de lograr el cometido antes mencionado-, se inicia con lo que he llamado algunas generalidades o mejor apuntes de la Sociedad de la Información y la Sociedad del Conocimiento. Generalidades que tratan de dar cuenta, entre otros aspectos de las aproximaciones a la definición de cada una de ellas.

Ahora, como se puede observar, la noción conocimiento hace presencia de manera articulada a los términos sociedad y ciudad. Esto necesariamente plantea el incursionar en el estudio de este concepto y en lo concerniente a su evolución a través de la historia del desarrollo científico logrado por el hombre. En este sentido, en una primera instancia se realiza una breve incursión por la Epistemología. En aras de entender que se comprende por conocimiento, y en razón de ser entendida esta rama de la filosofía como aquella que justamente se ocupa del estudio del origen, procesos, límites y validez del conocimiento.

Un segundo momento en el escrito, y en lo que al concepto conocimiento se relaciona, se significa en el beber de la fuente de connotados investigadores de este campo académico en la actualidad, como también el volver con una mirada indagadora en el proceso de gestación y la evolución del concepto tratado, desde la Grecia Antigua hasta el hoy naciente siglo XXI.

Ello en razón, de ser el anterior concepto por excelencia, el más preponderante componente de los tres sujetos a dilucidar. Para finalmente, en lo articulado al tratamiento del mencionado concepto, realizar una reseña de su emergencia y evolución en el campo de la economía.

La emergencia de las llamadas Ciudades del Conocimiento en América Latina, se anteceden de toda una evolución histórica, en las que hace presencia conceptos, entre otros, como el de Distrito Industrial, los que propician en cierta manera el surgimiento de la Revolución Industrial. Es así, que después de re-pensar los antecedentes a la llamada Ciudad Del Conocimiento, se trata de establecer una serie de cuestionamientos a estas ciudades en esta parte del continente.

Finalmente se aboga, para ser coherente con las necesidades ecológicas del planeta, por la gestación de ciudades del conocimiento en América Latina en la perspectiva de la nueva concepción de la vida, promulgada en el Paradigma Ecológico.”.

Ahora bien, en aras de dilucidar estas cuestiones, en una primera instancia incursionaremos en algunos aspectos de los fines y propósitos de la Pedagogía Crítica, no sin antes, develar algunas aproximaciones a la definición de Pedagogía Crítica.

1.1 ALGUNAS APROXIMACIONES A LA DEFINICION DE PEDAGOGÍA CRÍTICA

Por cierto, al hablar propiamente de una definición consensuada de Pedagogía Crítica, establecida por los investigadores en este campo académico, hay que decir que ella no existe en los inicios del Siglo XXI. En rigor a la academia y los cánones formales de la investigación, necesariamente se debe hablar en lo que respecta a este tópico, sobre aproximaciones a su definición.

Desde esta óptica, analicemos algunas de ellas:

La pedagogía crítica es un eslabón imprescindible para la construcción de un hombre nuevo constructor de un mundo nuevo, teniendo en cuenta que este hombre es el sujeto principal del proceso de cambio.

(Ania Mirabal Patterson, Cuba: 2008)



Alegoría a La Pedagogía Crítica

FUENTE: <http://informesuniversitarios.com/wp-content/uploads/2011/>

Definimos la Pedagogía Crítica como un abordaje emancipador de la formación para entender y resolver los problemas relacionados con la práctica pedagógica, mediante la investigación, la reflexión crítica y toma de conciencia orientada a transformar la praxis, "donde la verdad se pone en tela de juicio en el ámbito de la práctica no de la teoría" (Grundy, 1998, p.215).

(Oly Olmos De Montanez; 2008)

Esta línea de la pedagogía se plantea señalar cómo se pueden superar las desigualdades educativas y sociales. Para ello han elaborado una serie de teorías y conceptualizaciones que se pueden enmarcar en la perspectiva dual de la sociología, en la medida que contemplan tanto la importancia de los sistemas, como de la acción de las personas y colectivos en la construcción de la sociedad y de sus instituciones.

(Roger Camdepadrós y Cristina Pulido; 2009; Pág. 69)

Son aquellas corrientes pedagógicas que parten de una concepción educativa problematizadora, en palabras de Freire. Es decir, que promueva la reflexión, la crítica y la posibilidad de transformación social y la disminución de las desigualdades de género, etnia, posición económica, etc.

(Aubert, A y García, C; 2009: Pág. 235)

Probablemente, el uso generalizado del término Pedagogía ha conllevado a niveles de confusión e indefinición de tipo semántico de la misma. Unas veces, de acuerdo a un contexto, se hace alusión a la acción pedagógica propiamente dicha; otras veces al tipo de acción que ella moviliza; y en otras ocasiones se piensa en los componentes filosóficos, administrativos, etc., que ella moviliza.

Pues como es de general conocimiento la Pedagogía se concibe como el conjunto de saberes que se encarga del estudio de la educación como fenómeno específicamente humano y típicamente social. Y a su vez, el ser de carácter y naturaleza psicosocial.

No obstante, el ser hoy en día tema de álgido debate si la Pedagogía es o no ciencia, se puede observar como tanto el Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia Española, como el Diccionario Salamanca de la Lengua Española definen a la pedagogía como la ciencia que se ocupa de la educación y la enseñanza; y teniendo como objetivo primordial proporcionar guías para planificar, ejecutar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje, aprovechando las aportaciones e influencias de diversas ciencias, como la psicología (del desarrollo, personalidad, superdotación, educativa, social), la sociología, la antropología, la filosofía, la historia y la medicina, entre otras.

Por lo tanto, se podría afirmar que el pedagogo es aquel que ha logrado altos niveles de experticia en los aspectos y las características de la educación formal y no formal e investiga la manera de organizar mejor sistemas y programas

educativos, con el objeto de favorecer al máximo el desarrollo de las personas y las sociedades. Estudiando la educación en una amplia gama de sus vertientes, como por ejemplo la escolar, familiar, laboral y social.

Las áreas de estudio de la Pedagogía en lo que respecta a las profesiones son muy amplias, en razón de recoger el conocimiento de varios saberes científicos, que de igual manera a los arriba mencionadas, son entre otros el de las neurociencias, diagnóstico pedagógico y psicopedagógico, didáctica, formación laboral y ocupacional, técnicas individuales y grupales de aprendizaje, tecnología educativa, intervención socio-educativa, metodología, investigación educativa, análisis de datos, organización y gestión de centros educativos, políticas y legislación educativa, educación comparada, educación de adultos, educación para la salud, educación ambiental.

De la misma manera, que hoy en día no existe una definición clara y unificada sobre la Pedagogía, en este aspecto la *Pedagogía Crítica*, no ha sido ajena a esta situación. Situación de fácil observación en las cuatro citas presentadas en las dos páginas anteriores, en las que no se determinan una definición propiamente de ella.

Pues en ellas, es posible observar en sus acercamientos a una potencial definición, términos como propuesta, eslabón imprescindible, actitud, línea de pedagogía, y corrientes pedagógicas; nociones, las que de una u otra manera movilizan diversas significaciones y lecturas del mundo real. No obstante, esta situación, si se ven en ellas la enunciación de algunos aspectos comunes, los que pueden ser concebidos a nivel de síntesis, como los objetivos de la Pedagogía Crítica en articulación a sus principios.

1.2 ALGUNOS DE LOS PRINCIPIOS DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA

1. Es necesario desarrollar una pedagogía de la pregunta. Siempre estamos

escuchando una pedagogía de la respuesta. Los profesores contestan a preguntas que los alumnos no han hecho.

2. Mi visión de la alfabetización va más allá del ba, be, bi, bo, bu. Porque implica una comprensión crítica de la realidad social, política y económica en la que está el alfabetizado.

3. Enseñar exige respeto a los saberes de los educandos.

4. Enseñar exige la corporización de las palabras por el ejemplo.

5. Enseñar exige respeto a la autonomía del ser del educando.

6. Enseñar exige seguridad, capacidad profesional y generosidad.

7. Enseñar exige saber escuchar.

8. Nadie es, si se prohíbe que otros sean.

9. La Pedagogía del oprimido, deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación.

10. No hay palabra verdadera que no sea unión inquebrantable entre acción y Reflexión.

11. Decir la palabra verdadera es transformar al mundo.

12. Decir que los hombres son personas y como personas son libres y no hacer nada para lograr concretamente que esta afirmación sea objetiva, es una farsa.

(Paulo Freire en Pedagogía Del oprimido)

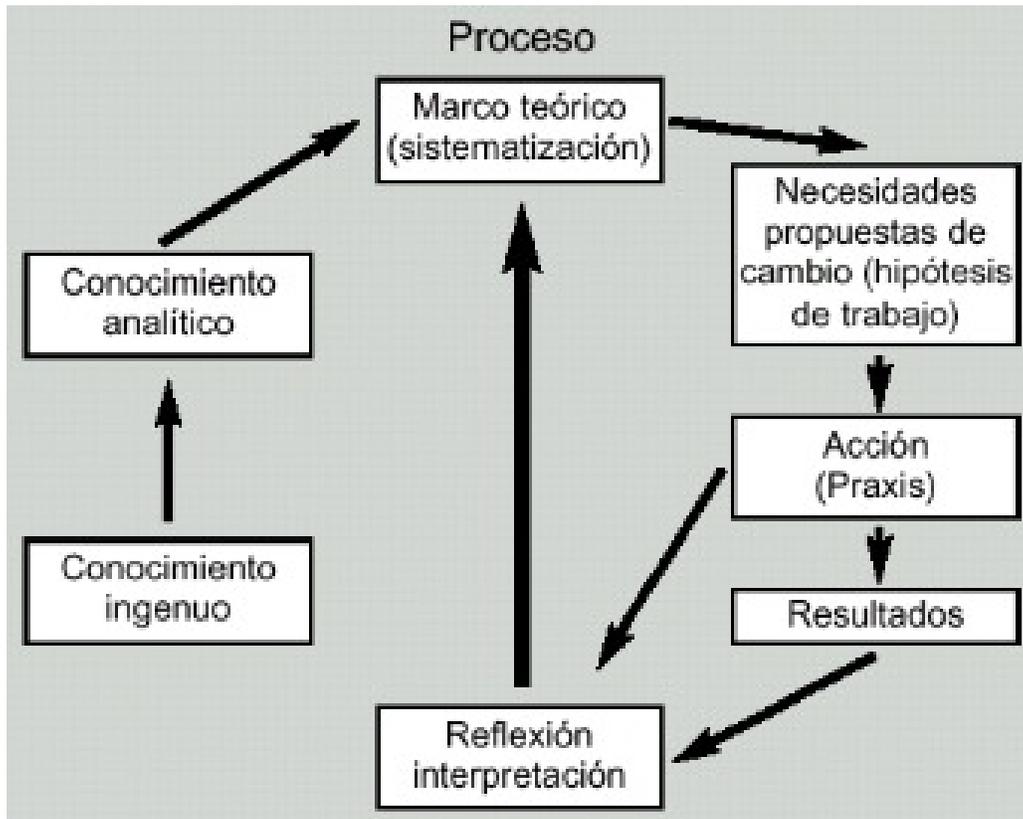
La lectura de las anteriores frases, plasmadas por Paulo Freire en la obra citada, nos invita a pensar sobre los principios y fines de la Pedagogía Crítica. Centrándonos específicamente en la educación universitaria y contexto histórico-social, la relación entre teoría y práctica, y relación entre docencia universitaria e investigación; por cierto cuestiones problemáticas de la Pedagogía Crítica y mucho más aun en aras de su articulación con el objetivo central de este escrito. Acto seguido veamos en qué consisten estos tres principios.

La Relación Teoría y Práctica: para la Pedagogía Crítica, la generación del conocimiento en el campo universitario se fundamenta en la relación dialéctica entre teoría y práctica, donde a la par se cuestionan y enriquecen, mediante la práctica pedagógica reflexiva-crítica, en aras de hacer inteligible y transformar la realidad.

La investigación-acción¹ emancipadora se erige como un elemento trascendental en esta relación, la que es concertada y consensuada entre los docentes, estudiantes y la comunidad universitaria, como un elemento mediador entre la teoría y la práctica. Así, la praxis está constituida por la acción y la reflexión del docente y los estudiantes, en la que necesariamente se requiere una teoría y supone la relación de la teoría y la práctica. Aspecto que concuerda con el pensamiento de Freire (1976), quien conceptúa, de cómo el conocer constituye un proceso dialéctico entre la acción y la reflexión, en la que se generan nuevas acciones.

De manera general sobre el término Investigación – Acción, se conoce el haber sido propuesto por primera vez en 1946 por el autor Kurt Lewin, y hace alusión a una forma de investigación para articular el enfoque experimental de la ciencia social con programas de acción social que respondan a los problemas sociales principales.

¹ Sobre la Investigación-Acción véase de las varias que existen, las siguientes referencias bibliográficas: Burns, D. 2007. *Systemic Action Research: A strategy for whole system change*. Bristol: Policy Press; Fals Borda, O. 1985. *Conocimiento y poder popular*. Bogotá. Siglo XXI-Punta de Lanza; Fals Borda, O. 1987. *Investigación Participativa*. Montevideo. Ed. de la Banda Oriental. pág. 126; Freire, Paulo: *Investigación y metodología del tema generador*. Torres, Novoa Carlos; *La praxis educativa de Paulo Freire*: 139-140; Lewin, Kurt 1946: "Action research and minority problems"; Journal of Social Issues 2 (4): 34-46; Stenhouse, Lawrence 1991: *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.



La Investigación Participativa

FUENTE: <http://www.oei.es/oeivirt/fp/p78.j>

Con la implementación de la investigación–acción en la perspectiva teórica de la Pedagogía Crítica se procura tratar de forma simultánea conocimientos y cambios sociales, en los que de una manera simbiótica y reflexiva se unan la teoría y la práctica. De igual manera que el término, el concepto tradicional de investigación–acción proviene del modelo Lewin de las tres etapas del cambio social: descongelamiento, movimiento, recongelamiento.

El proceso propuesto por Lewin consistía en los siguientes pasos: 1. Dinamizado en primer lugar por la Insatisfacción con el actual estado de cosas; 2. Identificación de un área problemática; 3. Identificación de un problema específico a ser resuelto mediante la acción; 4. Formulación de varias hipótesis; 5. Selección de una hipótesis; 6. Ejecución de la acción para comprobar la hipótesis; 7. Evaluación de los efectos de la acción; 8. Generalizaciones.

Lewin básicamente sostenía –revistiendo gran importancia para el quehacer investigativo de la *Pedagogía Crítica*- que las tres características más importantes de la investigación acción moderna eran: su carácter participativo, su impulso democrático y su contribución simultánea al conocimiento en las ciencias sociales. En las que emergen como consecuencia de ellas, la Investigación Participativa y el diseño y ejecución de un modelo curricular que sea coherente con los objetivos perseguidos por la *Pedagogía Crítica*.

Concibiéndose y erigiéndose la Investigación participativa como una metodología que permite desarrollar a los investigadores un análisis participativo, donde los actores implicados se convierten en los protagonistas principales del proceso de construcción del conocimiento de la realidad sobre el objeto de estudio, que los direcciona en la detección de problemas y necesidades, permitiéndoles la elaboración de propuestas y soluciones que conlleven a una efectiva y real transformación social. Además tomándose en cuenta, que la investigación acción; nos permite tener contacto con los integrantes que habitan en cualquier comunidad, ya que ellos son los perjudicados en cuanto a los problemas que allí se presentan.

Luego, si en la *Pedagogía Crítica* se dinamiza una Investigación Participativa con las anteriores características, se hace necesario el cambio paradigmático del elemento curricular. Modelo curricular de investigación – acción que fue propuesto por Lawrence Stenhouse, en la búsqueda por encontrar un modelo de investigación y desarrollo del currículo.

Modelo, en el que Stenhouse sostiene las potencialidades inmediatas del currículo como instrumento para la transformación de la enseñanza, en virtud de constituirse en una fecunda guía para el profesor. Lo que en este sentido las ideas pedagógicas se presentan con mayor importancia para la identidad personal y profesional del profesor que como algo útil para su actividad práctica. Premisa que explicita en cierta manera la separación entre teoría y práctica, y entre investigación y acción.

Por lo tanto, siendo uno de los objetivos centrales de la *Pedagogía Crítica* la transformación del acto educativo, uno de sus componentes fundamentales como

lo es el currículo también debe propender por ello. Aspecto ya pensado por Stenhouse, quien sostiene que para que el currículo sea un elemento transformador debe tener otra forma y un proceso de elaboración e implementación diferente.

Por ende si un currículo es significativo y valioso para el acto educativo como constructo social desde el enfoque de la *Pedagogía Crítica*, y si es valioso, sus materiales y criterios utilizados para llevar a cabo la enseñanza y el aprendizaje en los discentes deben expresar con claridad una visión de lo que es el conocimiento y una concepción clara del proceso de la educación.

Pues tanto ese tipo de visión y concepción proporciona al profesor la capacidad y las competencias de desarrollar nuevas habilidades relacionando estas, con las concepciones del conocimiento y del aprendizaje. Para Stenhouse, el objetivo del currículo y el desarrollo del profesor antes mencionado, siempre deben estar articulados.

Lo que hace que el modelo de Investigación – Acción que propone Stenhouse, se atempere a algunas de las exigencias curriculares de la *Pedagogía Crítica*, pues el modelo de este autor está basado en un proceso que comprende ciertos elementos básicos: Respeto a la naturaleza del conocimiento y la metodología; Consideración con el proceso de aprendizaje; Enfoque coherente al proceso de enseñanza.

Ahora, preguntémonos y qué hay de la Didáctica –entendida de manera general como el arte de enseñar- en la perspectiva de la *Pedagogía Crítica* la que mira el acto educativo como una labor que coadyuve y conduzca a la transformación social y específicamente a la emancipación social del sujeto, o sólo basta lo curricular:

Según Stenhouse, la mejora de la enseñanza se logra a través de la mejora del arte del profesor y no por los intentos de mejorar los resultados de aprendizaje; El currículo capacita para probar ideas en la práctica; para que el profesor se convierta en un investigador de su

propia experiencia de enseñanza; Los elementos que se articulan en la práctica para dar paso a lo que se conoce como investigación – acción, están relacionados con la labor del profesor; Este debe ser autónomo y libre, debe tener claros sus propósitos y siempre ser guiado por el conocimiento; La investigación es el potencial del estudiante, la preocupación del mismo, su colaboración y el perfeccionamiento de su potencial; La acción es la actividad realizada en acorde con lo teórico para desarrollar el potencial del estudiante.

En definitiva, el modelo curricular de Stenhouse es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a una discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica; para ello, un currículo debe estar basado en la praxis.

La Contextualización: la *Pedagogía Crítica*, sin duda alguna es propedéutica y favorece la producción de conocimiento del educando. Conocimiento caracterizado por la estrecha relación con su contexto y otros escenarios, en la que se propende por el análisis de los contrastes y las afinidades entre ellos.

Pues se sabe que el contexto está constituido y se refiere al conjunto de elementos socio-históricos, económicos, culturales, geográficos, políticos, en los que se da la interacción del sujeto, y desde ellos interpreta y realiza una aprehensión inteligible de la realidad con un pensamiento reflexivo y crítico.

En esta perspectiva, es deber del docente el considerar las relaciones del contexto e inferir su posible incidencia en el proceso formativo del ser humano, ante lo cual es necesario el propiciar las relaciones entre el sujeto y la realidad. Las que al ser interpretadas deben gestar la comprensión de la realidad, para luego lograr la transformación por parte de quien se forma de la misma.

La Investigación-Acción Deliberativa Colaborativa: la *Pedagogía Crítica* forma al docente en una didáctica fundamentada en una investigación-acción deliberativa, colaborativa y autónoma. La que es llevada a cabo en unión con los

colegas y sus discentes en lo relacionado con y acerca de su práctica pedagógica diaria.

Lo anterior en la perspectiva de cualificarla sobre la base de la construcción y reconstrucción permanente de la misma y de los fundamentos teóricos que la sustentan, a partir de la reflexión crítica. En este sentido y de esta manera, se hace del tópico curricular una tarea colectiva e integradora de conocimientos, en oposición al currículo tradicional, el cual es fragmentado.² Currículo tradicional que en los últimos tiempos ha sido cuestionado sus fundamentos teóricos y los resultados de su aplicación en el quehacer educativo y formativo de los educandos.

Ya esbozados los anteriores elementos de la *Pedagogía Crítica*, veamos que ha sido de ella en la Educación Superior en la América Latina y específicamente en las directrices implementadas por la IESALC-UNESCO.

²Sobre algunos aspectos relacionados con el currículo desde el enfoque de la Investigación Acción consúltese a Elliott, J. (1997) *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid, España: Morata; Elliott, J. (2000) *La investigación acción en educación*. Madrid, España: Morata; McKernan, J (1999) *Investigación acción y currículo*. Madrid, España: Morata. Kemmis, S. (1988). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata. Kemmis, S. (2000). *Aspiraciones emancipatorias en la era postmoderna*. Kikiriki, 55-56, pp. 14-34; Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes; Kemmis, S. y Wilkinson, M. (1998). *Participatory Action Research and the Study of Practice*, en Atweh, B., Kemmis, S. y Weeks, P. *Action Research in Practice...*, pp. 21-36. Londres-Nueva York: Routledge; Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca; Carr, W. (1989). *Action research: ten years on*. *Journal of Curriculum Studies*, 21(1), pp. 85-90; Carr, W. (1990). *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona: Laertes; Carr, W. (1993). *Calidad de la enseñanza e investigación acción*. Sevilla: Díada.

CAPÍTULO II

LA PEDAGOGÍA CRÍTICA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA EN LAS PROPUESTAS DE LA IESALC-UNESCO



INVITACIÓN

El Internacional Council for Open and Distance Education (ICDE) a través de la Vicepresidencia para América Latina y el Caribe, la Universidad de Puerto Rico (UPR), y el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO) se complacen en invitarle a la **"Conferencia Internacional de Educación a Distancia - Puerto Rico 2005"**, a realizarse en San Juan de Puerto Rico los días 4, 5 y 6 de agosto de 2005

Para detalles sobre el programa dirigirse al Comité de Organización:
icde@econ.uba.ar

Para asistir al encuentro favor de completar la planilla de inscripción en: <http://www.universia.pr/conferencia2005>

Una De Las Muchas Actividades Del IESALC/UNESCO

En El Año 2005 Bajo La Dirección En Ese Entonces Del Doctor Claudio

Rama

2.1 GENERALIDADES DE LA IESALC UNESCO

La IESALC UNESCO es un organismo dedicado a la promoción de la educación superior, contribuyendo a implementar en la región latinoamericana y caribeña el programa que, en materia de educación superior, aprueba cada dos años la Conferencia General de la UNESCO.

El objetivo y misión fundamental del IESALC consiste en aportar al desarrollo y transformación de la Educación Superior o la también llamada Educación Terciaria sustentada en un programa de trabajo que, entre otros propósitos, propenda en constituirse en instrumento de apoyo para la gestión del cambio y las transformaciones a fin de que la educación superior de la región, sea un elemento promotor con alta eficacia de una cultura de paz que permita hacer viable, en una era de Globalización y de la llamada Sociedad del Conocimiento, el tan anhelado desarrollo humano sostenible, basado en la justicia, la equidad, la libertad, la solidaridad, la democracia y el respeto de los derechos humanos.

Este ente institucional de la UNESCO, además de participar en la conceptualización, elaboración y formulación de los programas, objetivos y estrategias de la UNESCO en materia de educación superior, particularmente los referidos al ámbito regional, colabora de manera articulada con los organismos gubernamentales y no gubernamentales especializados así como la comunidad académica local, a la consecución de dichos objetivos.

Siendo lo anteriormente enunciado, realizado esencialmente a través de la constitución de redes y producción y difusión de estudios e investigaciones sobre aspectos relevantes vinculados al sector de la educación superior en América Latina y el Caribe, y la tutoría o el asesoramiento a los Estados miembros en la formulación de políticas a nivel nacional, subregional y regional.

La Visión o el imaginario en el horizonte a lograr por parte del IESALC, según los participantes de la Conferencia de La Habana (1996), en América Latina y el Caribe, se plantea como respuesta a la necesidad perentoria de transformar progresivamente la educación superior en el marco del mundo globalizado y la Sociedad del Conocimiento.

Y es así como desde esta óptica, para que esto pueda concretarse se requiere una instancia que armonice, promueva y coordine las iniciativas y demandas generadas por los sistemas de Educación Superior, sus integrantes y los actores vinculados a ellos, con el fin de establecer el nuevo consenso que coloque "a las IES en una mejor posición para responder a las necesidades presentes y futuras del desarrollo humano sostenible".

Los objetivos del IESALC, resumidamente se centran en los siguientes aspectos:

- Promover una cooperación más estrecha entre los Estados Miembros de la región, sus instituciones y especialistas en el campo de la educación superior.
- Contribuir a mejorar el conocimiento mutuo de los sistemas de educación superior de la región, con el fin de facilitar su comparación con otras regiones del mundo y contribuir así a su desarrollo.
- Ayudar a todo Estado Miembro que solicite la cooperación del Instituto a mejorar y desarrollar sus sistemas e instituciones de educación superior, dentro del proceso de reforma que haya emprendido.
- Dinamizar y apoyar en el marco de la integración regional, una mayor movilidad de profesionales de los establecimientos de educación superior, particularmente la de los países de menor desarrollo relativo, con miras a utilizar mejor los recursos humanos y educativos y contribuir a facilitar una mayor fluidez en el reconocimiento de estudios, títulos y diplomas de educación superior entre los países de la región y los de otras partes del mundo.
- Implementar y desarrollar mecanismos nacionales y regionales de fortalecimiento de la calidad de la educación superior por medio de procesos de evaluación y acreditación.
- Propender por la utilización de las nuevas tecnologías de información y de comunicación en las instituciones de educación superior y facilitar en las mismas la creación de "universidades, laboratorios y bibliotecas virtuales", así mismo como la creación de redes locales, nacionales y regionales, que aporten una nueva dimensión al trabajo de la educación superior en la región.

- El Instituto además contribuirá a instancias de planificación de evaluación y seguimiento a los programas de la UNESCO en lo concerniente a la educación superior, en cooperación con las unidades de la UNESCO y los programas aprobados por ésta, y también con sus diversos institutos, otras organizaciones gubernamentales y no-gubernamentales, así como con organizaciones del sistema de las Naciones Unidas que realicen actividades de esta oferta en los planos nacional, subregional, regional e internacional.

Los antecedentes del IESALC UNESCO se remontan a el cumplimiento de la decisión adoptada por la Conferencia General en su 29a. Reunión de transformar el Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRESALC) en Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), en donde el Consejo Ejecutivo aprobó los Estatutos y el Reglamento Financiero del Instituto.

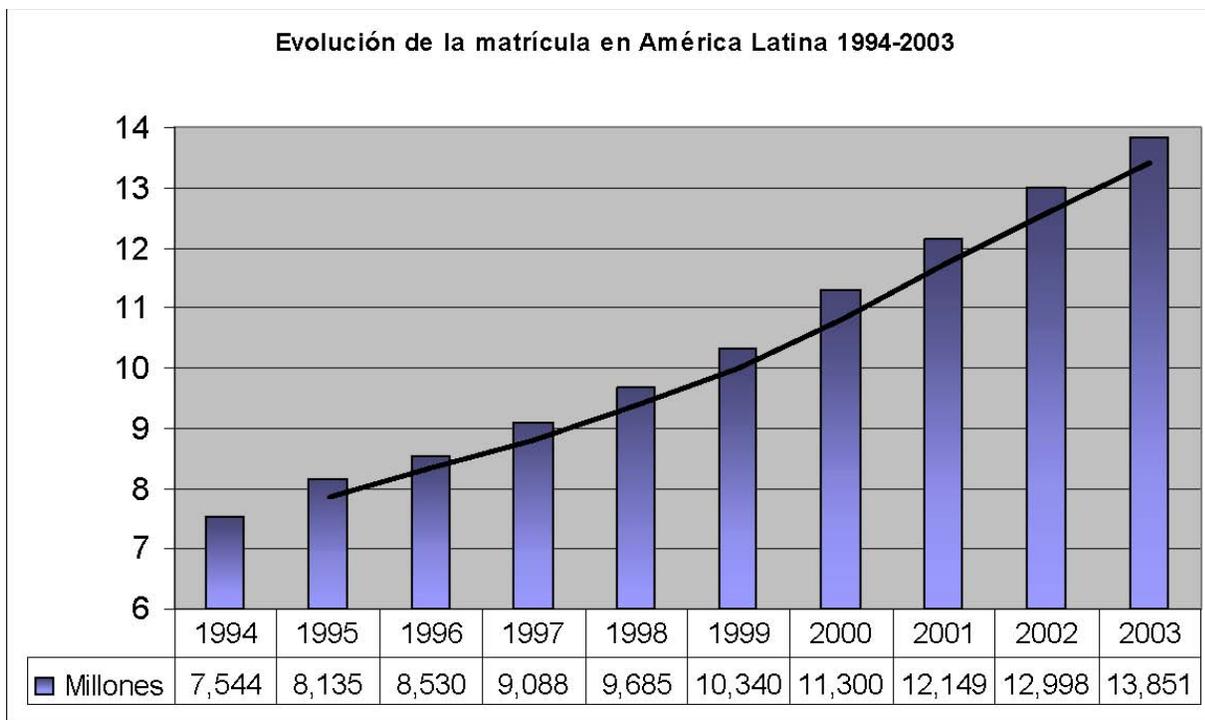
Es así como durante el período de transición 1998-1999, el IESALC centró sus actividades en el fortalecimiento de su infraestructura organizativa y en el inicio de varios proyectos en el marco de Plan de Acción para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (La Habana, Cuba, noviembre de 1996). También se realizaron asimismo varias actividades relacionadas con la I Conferencia Mundial sobre la Educación Superior.

2.2 SOBRE LAS POLÍTICAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR DEL IESALC

Ya visto los anteriores elementos de la IESALC UNESCO, demos entonces inicio al estudio de las políticas para la Educación Superior para la América Latina analizando lo promulgado por la IESLAC UNESCO en el informe del 2000-2005 titulado *La Metamorfosis De La Educación Superior*, observando como en sus cuatro ejes temáticos para nada se incluye la implementación de la Pedagogía

Crítica, y mucho menos como eje central de la reflexión de la educación en la América Latina y el Caribe³.

Situación que se constata en la presentación de las acciones llevadas a cabo por “El Observatorio de la Educación Superior en América Latina y el Caribe del IESALC”:



³ Es sorprendente y además necesario mencionar, como en lo relacionado a esta temática, en el capítulo 7 del documento titulado “Procesos de Reforma de la Educación Superior en América Latina”, en la sección “Perspectivas Para La Transformación de la Universidad. Los Retos y las Agendas”, de manera lacónica se escribe: “El ejercicio Del Pensamiento Crítico: mediante el ejercicio de la reflexión, lo que hace de ella una comunidad plural de pensamiento que asume el pensamiento libre, la duda fructífera, la voz problematizadora y el debate, como condiciones para comprender y saber posicionarse ante los fenómenos que definen la compleja situación histórica del presente, ante los problemas éticos de los modelos de desarrollo, del conocimiento, de la política, de la cultura democrática, la economía, la comunicación, la educación, la universidad misma; para recrear como diálogo vivo los vínculos con nuestra tradición cultural e intelectual y con el pensamiento universal, para redefinir las formas de relación con el saber y sustentar epistemológica, social y éticamente sus plurales ámbitos, propuestas y formas de acción individual y colectiva.”. En verdad, pocas líneas en torno al pensamiento crítico para unas propuestas de tanta envergadura para los pueblos Latinoamericanos y del Caribe.

**Cuadro Estadístico Del Informe Del IESALC 2000-2005 Sobre La Cobertura
Una De Las Áreas De Estudios Cubiertas Por El Observatorio De La ES**

FUENTE: <http://www.umcc.cu/boletines/educede/images/19/1.jpg>

Además de los estudios nacionales sobre la situación general de la educación superior, las diversas temáticas de educación superior abordadas fueron aprobadas por el Consejo de Administración del IESALC que apoyó el Proyecto del Observatorio de la Educación Superior como un programa coherente, integrado, abarcante y pluralista. Las diversas áreas temáticas que se fueron desarrollando en los diversos años fueron los siguientes:

- 1. Informes nacionales.**
- 2. Acceso de las mujeres y mercado de trabajo.**
- 3. Acreditación y evaluación**
- 4. Instituciones No Universitarias**
- 5. Deserción y Repetición**
- 6. Internacionalización y nuevos proveedores**
- 7. Acceso de las personas con Discapacidad**
- 8. Editoriales Universitarias**
- 9. Legislación de la educación superior**
- 10. Educación Superior Indígena**
- 11. Macro-Universidades**
- 12. Medios de Comunicación Universitarios**
- 13. Educación Religiosa (católica y no católica)**
- 14. Estudios de Postgrado**
- 15. Educación Virtual**

16. Reformas Universitarias

17. Financiamiento

18. Formación Docente

19. Títulos

20. Investigación en la educación superior

21. Educación Superior Privada

22. Acceso de personas privadas de la libertad.

Prueba de lo anteriormente resaltado, lo constituye aún más, que en “*La Propuesta De Glosario Regional De La América Latina Para La Educación Superior*” (Anexo 4, págs.285-351) del informe, en él, no hace presencia el término Pedagogía, y mucho menos la *Pedagogía Crítica*.

Entonces, de las anteriores líneas surge una diversidad de cuestionamientos alrededor de las actividades compiladas en el informe. Siendo una de ellas ¿Cómo es posible pensar en el llegar a una metamorfosis de la Educación Superior Latinoamericana si no se establecen criterios claros sobre la pedagogía que han de direccionar los procesos educativos? ¿O será que la supuesta metamorfosis promulgada en este documento no logra trascender, la hoy por hoy llamada *Universidad de Papel* en términos de Luis Porter?⁴

⁴ En el prólogo de la obra *La Universidad de Papel: Ensayos sobre La Educación Superior en México*, realizado por Eduardo Ibarra Colado, él de manera general argumenta el hecho de cómo han existido en la humanidad espíritus renuentes al olvido, mostrándonos que la casi siempre aceptada concepción de un mundo cuadrulado, no es más que una mero artificio que sujeta a los hombres y sus energías vitales. Además complementa que mentes como la de Kafka, entre otras mentes rebeldes, en sus obras *El Proceso* o *El Castillo*, muestra el predominio de una verdad imaginada en las que prevalecen las instancias del poder y la burocracia, lo que da lugar a una normatividad y un componente procedimental para guiar las conductas de los hombres, como seres abstractos y cadavéricos, en detrimento de su identidad. En este sentido, *De la Universidad del Papel*, el citado investigador escribe lo siguiente: “*Esto es, en cierto sentido, lo que nos relata La universidad de papel. En sus páginas se va dibujando esa institución imaginaria en la que se*

Parece ser que para este ente de la UNESCO, al que se le ha encomendado el estudio de la educación superior para la América Latina y el Caribe, la reflexión argumentada y teorizada sobre la educación a desarrollar las instituciones de educación universitaria en esta parte del continente americano, para nuestro caso, poco importa.

Ahora, remitámonos a la definición del término metamorfosis que da la Vigésima Segunda Edición de la Real Academia de la Lengua Española (RAE)⁵ en su diccionario, para tratar de darnos respuesta a qué concepción de metamorfosis le apuestan –porque el proyecto para el IESALC continua, como veremos en los otros informes de los años posteriores al 2005- los miembros de este ente adscrito a la UNESCO, y a quienes se les ha encomendado el estudio y el diseño de propuestas para la educación superior, y para nuestro caso la universitaria, para la América Latina:

“(Del lat. metamorphōsis, y este del gr. μεταμόρφωσις, transformación).”

- 1. f. Transformación de algo en otra cosa.***
- 2. f. Mudanza que hace alguien o algo de un estado a otro, como de la avaricia a la liberalidad o de la pobreza a la riqueza”.***

impone la supremacía del procedimiento como juicio sumario de comportamientos que, al ser codificados mediante datos, han quedado por ello mismo vaciados de contenido. Los planes y programas han operado en esta lógica, pues en lugar de re-conocer se proponen ordenar y diferenciar, para imponer conductas normalizadas que se ajusten a un cierto estándar de existencia. El registro, con su aparente inocencia, funciona como trampa eficaz que aprisiona a los hombres y las instituciones mediante sus cuentas y sus números. La existencia queda reducida a un archivo trivial de realizaciones; el resto, lo que importa, simplemente desaparece. Pensar desde estos registros es no pensar, sino proceder desde los dictados de aquello que es porque ha sido escrito, pero no de aquello que es porque ha sido vivido.” En Luis Poster (2005).

⁵ De las tres definiciones presentadas por el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, se toman las dos primeras que son de interés para el tejido discursivo de esta parte del libro.

Será, entonces, que gracias a las actividades realizadas por el Observatorio para las IES, ya referenciadas en las diferentes áreas del IESALC en el documento epicentro de este análisis, se ha logrado una verdadera metamorfosis al tenor de la definición primera de la RAE del mismo término, o dicho en otras palabras se ha logrado la transformación de ese “algo” (La Educación Superior Latinoamericana y del Caribe, específicamente para este ejercicio investigativo la universitaria) en otra “cosa”.

Sin entrar en una discusión de tipo epistemológico, si la educación superior latinoamericana con su componente la universitaria pueda concebirse como un “algo” y en su posible evolución a otra “cosa”, la posición de los autores de este libro alrededor de esta indagación en lo que respecta a si la tan promulgada metamorfosis de la educación superior latinoamericana y del Caribe se ha logrado, es que no. Situación que es tratada en la perspectiva de las pedagogías emergentes en la actualidad por (Jimenez y Lòpez, 2019) en un análisis crítico del paradigma de la Economía Global. No rotundo que se sustenta en los siguientes aspectos:

1. La ausencia del acompañamiento de una Pedagogía Crítica dinamizada por sus principios enunciados en los párrafos anteriores –obviamente sin desconocer los otros como también sus fines y métodos-, que direccionen y acompañen los procesos de reflexión sobre la educación impartida por las diferentes instituciones de los países latinoamericanos y caribeños.
2. **De La Relación Teoría y Práctica:** el informe del documento induce a preguntarnos cómo hacer inteligible la realidad latinoamericana y del Caribe, gracias a un conocimiento propio, es decir gestado por y para esta parte del continente americano, si en las áreas temáticas en la perspectiva de dar cuenta a las políticas de inclusión del IESALC, únicamente hace presencia la cultura indígena, en detrimento de los otros grupos culturales

minoritarios. Luego, por ejemplo, cómo lograr construcción de conocimiento a partir de la riqueza de la tradición oral del pueblo afrodescendiente.⁶

- 3. De La Investigación-Acción Colaborativa Deliberativa:** de este principio fundantes de la Pedagogía Crítica, y uno de los ejes fundamentales a constituirse como complemento de la proyección social de las Universidades Latinoamericanas y Caribeñas, poco se habla en el ya referenciado escrito del IESALC. Extraño, y más que ello preocupante, que en el documento oficial, no se haya tratado en ningún capítulo –haciendo presencia este ítem de gran importancia para la educación de esta parte de América, únicamente en más o menos página y media del ya referido Anexo 4- sobre esta función sustantiva de la educación superior, y especialmente para el estamento Universitario y el desarrollo científico de los países Latinoamericanos y caribeños.

Avancemos un poco en la década objeto del estudio, y observemos el anterior cuadro estadístico publicado por *Times Higher Education* el 1 de Octubre de 2009 sobre el Top 200 de las mejores universidades del mundo, en el que uno de los ítems de mayor relevancia lo es la investigación.

En él, resalta el predominio en las primeras posiciones del ranking de las Universidades Estadounidenses y las inglesas. La primera universidad Latinoamericana entre las primeras 200, fue la Universidad Autónoma de México – habiendo descendido, ya que en el 2008 el mismo ente autor de este evento de

⁶ De ello y en relación al documento en análisis de este fragmento del escrito, Lucía Terra I. Figueri (2007), citando a Boaventura de Sousa (2005), Canen (2003), y Mignolo (2003), escribe lo siguiente: *“En la segunda sección se discuten temas de diversidad e inclusión, específicamente en relación a los problemas de desigualdad entre el estudiantado y las posibilidades de integración de minorías. Si bien se cubre el tema de minorías estructurales, o sea, mujeres, indígenas, y discapacitados (capítulos 8, 9 y 10 respectivamente), se siguen ignorando temas como el de las lenguas minoritarias, la existencia de otros grupos étnicos además de los indígenas— principalmente de los afro-americanos—, o las iniciativas de universidades alternativas que reconocen la existencia de diferentes formas de estructurar el conocimiento y las disciplinas, además de la heredada de Europa.”*

posicionamiento, la había ubicado en la posición 150-, en el puesto 190, con un overall score de 54.8, en contra de una puntuación final de 100, 99.6, 99.1, 99.0, y 97.8, para, desde el primero hasta el quinto puesto, correspondiéndoles respectivamente a las Universidades de Harvard, Cambridge, Yale, College London, e Imperial College London.

Times Higher Education-QS World University Rankings 2009

TOP 200 WORLD UNIVERSITIES

2009 RANK	2008 RANK	INSTITUTION	COUNTRY	PEER REVIEW SCORE	EMPLOYER REVIEW SCORE	STAFF/STUDENT SCORE	CITATIONS/STAFF SCORE	INTERNATIONAL STAFF SCORE	INTERNATIONAL STUDENTS SCORE	OVERALL SCORE
1	1	Harvard University	US	100	100	98	100	85	78	100.0
2	3	University of Cambridge	UK	100	100	100	89	98	96	99.6
3	2	Yale University	US	100	99	100	94	85	77	99.1
4	7	University College London	UK	98	99	100	90	96	99	99.0
5=	6	Imperial College London	UK	100	100	100	80	98	100	97.8
5=	4	University of Oxford	UK	100	100	100	80	96	97	97.8
7	8	University of Chicago	US	100	99	97	88	77	83	96.8
8	12	Princeton University	US	100	96	82	100	89	81	96.6
9	9	Massachusetts Institute of Technology	US	100	100	89	100	31	95	96.1
10	5	California Institute of Technology	US	99	72	87	100	100	89	95.9
11	10	Columbia University	US	100	99	97	92	28	89	95.6
12	11	University of Pennsylvania	US	96	99	85	98	82	60	94.2
13	13=	Johns Hopkins University	US	98	79	100	99	28	71	94.1
14	13=	Duke University	US	95	97	100	93	29	62	92.9
15	15	Cornell University	US	100	99	85	94	28	73	92.5
16	17	Stanford University	US	100	100	71	100	25	96	92.2
17	16	Australian National University	Australia	100	91	75	74	99	92	90.5
18	20	McGill University	Canada	100	97	92	61	67	95	90.4

FUENTE: <http://aquevedo.wordpress.com/tag/universidades-privadas/>

Un informe del grupo ibérico Scimago, sobre la posición de las universidades latinoamericanas, de acuerdo al número de publicaciones científicas e indexadas

desde el 2003 y el 2005, intervalo de tiempo comprendido en el informe del IESALC 2005, arrojó los siguientes resultados:

- Las Universidades brasileras, presentan el mayor número de publicaciones, con la Universidad de San Pablo a la cabeza con 30372 de ellas, con una frecuencia relativa⁷ del 25,2% de un total de 120506 presentado por el estudio. Siendo la primera en la América Latina en este ítem y 16 en el mundo.
- La Universidad de Campinas (Brasil) con 11867 en el segundo puesto a nivel regional y 137 a nivel mundial, y un guarismo porcentual de la parte sobre el todo del 9.8%.
- La Federal de Rio de Janeiro en tercer orden, con una ubicación en el mundo de 187, y un total de publicaciones de 9607. Lo que le representó un porcentaje relativo del 7.9%.
- La Paulista Julio de Mesquita (Brasil) en el puesto consecutivo y 204 en la posición mundial. Presentando los siguientes datos numéricos: 9330 publicaciones y un porcentaje del 7.74%.
- Consejo de Investigaciones Científicas (Argentina), regionalmente en la posición quinta y 211 a nivel mundial. 9072 publicaciones y posición relativa en porcentaje del 7.52%.

⁷ En la Estadística Descriptiva la Frecuencia Relativa, es la razón matemática entre el todo y la parte. Para este caso de la indagación es el número de publicaciones de cada universidad dividido por el total de todas ellas.

Cantidad de publicaciones



FUENTE: <http://www.scimagojr.com/>

- Universidad de Buenos Aires, posición regional sexta, escaño en el mundo 285. Número de escritos científicos e indexados publicados 7413, para un porcentaje relativo de la parte sobre el gran total del 6.15%.
- Séptima ubicación en Latinoamérica, do Rio Grande do Soul, con ubicación 300 en el mundo y un guarismo de 7056 publicaciones, correspondiéndole un dato porcentual del 5.85%.
- De Minas Gerais en Brasil, posición octava en la región y 335 n el mundo. Total de publicaciones 6330. Dato en porcentaje relativo 5.25%.

- Novena, la Universidad de Chile con posicionamiento en el orbe de 380. Total de publicaciones 5706, para una frecuencia relativa de 4.73%.
- La décima ubicación regional, la ostentó la universidad de Federal de Sao paulo del Brasil con una posición en el ranking mundial de 392. Publicaciones 5522 y dato porcentual con relación al total de publicaciones de 4.58%.
- Las posiciones undécima, decimosegunda, decimotercera, decimocuarta, y decimoquinta, le correspondieron en ese orden a las universidades Nacional de la Plata (Argentina), P. Universidad Católica (Chile), Federal de Sao Carlos (Brasil), Federal de Santa Catarina (Brasil), y Fundacao Oswaldo Cruz de Brasil. La posición en el mundo determinado por el estudio, el número de publicaciones y datos relativos porcentuales, fueron: 565-3945-3.27%, 591-3744-3.10%, 625-3514-2.91%, 630-3495-2.90%, y 635-3471-2.88%.

Como se puede observar fácilmente en el análisis del anterior cuadro informativo, se hace notoria a nivel regional la hegemonía en el número de publicaciones de la Universidad de San pablo. Y mucho más aun, el total de las publicaciones de las Universidades del Brasil –siendo necesario considerar la variable población del país, sin que esto sea una excusa-, representando el 75.01% del porcentaje total de publicaciones analizados en este estudio. No obstante estos resultados a nivel regional, son inquietantes la posición de estas universidades en el mundo.

Sin pretender ser apocalíptico en el análisis de los dos cuadros informativos, pero si, tratar de ser lo mayor objetivamente posible, la realidad es que estos posicionamientos de la Universidad Latinoamericana con respecto a las mejores del mundo socializados por los entes ya mencionados, son altamente preocupante.

Sin embargo, ser una verdad de apuño, el que estas clasificaciones benefician a las Universidades de mayor capacidad económica e infraestructura investigativa – lo que no debe tomarse siempre como pretexto-; lo cierto es que, ello plantea serios cuestionamientos al quehacer investigativo de la Universidad Latinoamericana y lo concerniente a las políticas estatales de esta parte del continente para con la educación. Ahora Cabría preguntarnos si esto es producto de falencias en propuestas para la investigación científica en entes como IESALC-UNESCO.

A manera de valoración sobre el informe del IESALC-2005 es relevante mencionar el ser un importante documento de información para quienes estén interesados en la investigación sobre la educación superior en América Latina y el Caribe. Y se constituye en una excelente base de datos para ubicar los investigadores de la educación terciaria de la región. Sin embargo presenta algunas falencias, ya reseñadas por Terra I Figueri (2007), y con las que el autor de estas líneas se identifica en gran parte.

Las que a decir de la investigadora citada son: 1) la falta de información básica para establecer las comparaciones; 2) al mencionar variaciones entre países, el uso de generalidades en cierta manera enmascara realidades muy diversas a nivel regional y dentro de cada país; 3) siendo uno de los objetivos centrales del IESALC:

[...] el adelanto del conocimiento sobre los sistemas de educación superior en la región y la cooperación e integración de esos sistemas para mejorar su calidad. Para un esfuerzo de esta magnitud, sin embargo, el reporte carece de un cuestionamiento profundo. Se transpira un sentimiento de que el mundo va inexorablemente en una dirección, y mejor seguir la corriente, en vez de aplicar una mirada crítica que decida, informadamente, cuáles estrategias conviene incorporar y qué es mejor dejar de lado. Si bien es importante colaborar para brindar mejores y más eficientes servicios, al poner el énfasis en lograr una agenda común se corre el peligro de que se desconozcan, una vez más, las necesidades particulares de cada país o sub región.

Finalmente es importante develar, que parece ser que la amplia agenda del IESALC, centrada en el alcance de la calidad de la educación y la internacionalización de la misma a través de la propuesta de la gestación de la macrouniversidad –en detrimento de la identidad y la cultura nacional, entre otros-, está direccionada a dar respuesta a las erróneas políticas neoliberales implementadas por los grandes centros de la globalización, en el marco de la llamada Sociedad de la Información con su fase superior, la Sociedad del Conocimiento.⁸

En este momento del escrito, cabe entonces preguntarnos sobre si en el proceso del trabajo del grupo UNESCO-IESALC en los años posteriores al documento del 2005, las falencias observadas en lo concerniente a la implementación de los derroteros de la Pedagogía, y en especial para este trabajo la Pedagogía Crítica, se han subsanado.

Luego en la perspectiva de lograr visibilizar algunos elementos y situaciones alrededor de esta cuestión, recurramos a algunas fuentes oficiales –especialmente a algunos documentos en los que se condensan informes de sus políticas y actividades- de este ente para la educación superior latinoamericana y del Caribe entre los años 2006 y 2010.

2.3 LECTURA CRÍTICA A LAS ACTIVIDADES DEL IESALC/UNESCO EN EL CUATRIENIO 2006-2010

⁸ Se le recomienda al lector en aras de lograr una mayor profundización y aprehensión conceptual Sobre la temática de la Educación Superior en *La Sociedad de la Información* y *La Sociedad del Conocimiento* en el marco de la Globalización, ver entre otros, a los siguientes autores y la producción escrita de algunos centros de investigación, siendo ellos: Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA) - Universia, 2010; Claudio Rama, 2010, 2009, 2008, 2005, 2004; Norberto Fernández Lamarra et al, 2010; Carlos Tunnermann Bernheim, 2007; José Joaquín Brunner et al, 2005.



FUENTE: <http://1.bp.blogspot.com/>

Demos apertura a esta parte del libro analizando las actividades realizadas por el IESALC en el bienio 2006-.2007, en aras de poder establecer si en estos dos años se presentó algún tipo de preocupación por el componente pedagógico de este ente para con las universidades latinoamericanas y del Caribe, aspecto que si se dio, debió ser consignado en los resultados logrados en la realización de la agenda de trabajo.

El informe oficial del Consejo de Administración de este ente institucional de la UNESCO, somete a la conferencia general un informe, en el que se desglosan las actividades realizadas para el bienio en cuestión; aclarando que ellas se realizaron al tenor de la evaluación del informe del 2005.⁹

⁹ El documento base del análisis a las propuestas del IESALC en este periodo de tiempo fue: *Informe Del Consejo De Administración Del Instituto Internacional De La UNESCO Para La Educación Superior En América Latina y El Caribe (IESALC) Sobre Las Actividades Del Instituto (2006-2007)*.

Pues bien, revisando minuciosamente el documento, se citan los siguientes proyectos regionales en los que se concentraron a las siguientes actividades: *Mapa de la educación superior en América Latina y el Caribe; Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe; y Estudio comparado sobre sistemas de acreditación y evaluación de la calidad de los cursos de posgrado en América Latina y el Caribe*. Proyectos en los que siguen prevaleciendo de igual forma, al informe del 2005 la intención de tratar de dar cumplimiento de manera inmediatista a los dictámenes de las políticas neoliberales de la globalización y las llamadas, por algunos gurús como sociedades de la información y el conocimiento.¹⁰ Ahora detengámonos un poco en el análisis de algunos elementos del llamado *Neoliberalismo*, a raíz de la importancia que esta temática reviste para el presente estudio.

El término *Neoliberalismo*, también unas veces conocido como ultraliberalismo, presenta sus orígenes en la abreviación de las palabras inglesas *neoclassical liberalism* cuya traducción más cercana al español lleva a la expresión *Liberalismo Neoclásico*. Al respecto, sobre el término en cuestión, las pesquisas realizadas sobre el tema revelan que la palabra fue usada por primera vez, de manera asistemática, por destacados economistas liberales, entre los que se cuentan: Ludwig von Mises. La edición inglesa (1927) de su libro *Liberalismus* usa el término *neoliberalism* para traducir lo que en alemán von Mises denominó *neuen Liberalismus* (nuevo liberalismo). En este libro Von Mises usa el término para designar a los socialistas que se hacen pasar por liberales (término que después reemplazó por seudoliberales), mientras que en su posterior libro, *Socialismo*, lo aplica a los liberales partidarios de la entonces nueva teoría subjetiva del valor, como Carl Menger (Campagnolo; 2005, 2009, 2011).

¹⁰ Alrededor, sobre una crítica a la Sociedad del Conocimiento y la de la Información, véase el libro publicado por la Universidad de Málaga España –producto de uno de los seminarios del doctorado en Pedagogía realizado en Atlantic International University, con la siguiente referencia bibliográfica: López Noreña, G. :(2010) *Sobre las sociedades de la información y la del conocimiento: críticas a las llamadas ciudades del conocimiento latinoamericanas desde el paradigma ecológico*, Edición electrónica gratuita. Texto completo en www.eumed.net/libros/2010f/877/.

Neologismo, el que de manera general hace alusión a una política económica con énfasis tecnocrático y macroeconómico en la que se pretende implementar al máximo la reducción de la intervención estatal en materia económica y social, y en lo relacionado con lo político se defiende denodadamente el libre mercado capitalista como mejor garante y alternativa del equilibrio institucional y el crecimiento económico de un país, haciéndose excepción en algunas situaciones en las que se suelen dar los denominados *fallos del mercado*.

En economía, *fallo de mercado* es el término usado para describir la situación que se produce cuando el suministro que hace un mercado de un bien o servicio no es eficiente, ya sea porque el mercado suministre más cantidad de lo que sería eficiente o también se puede producir el fallo porque el equilibrio del mercado proporcione menos cantidad de un determinado bien de lo que sería eficiente. Para el economista y los expertos en esta disciplina de las Ciencias Económicas, el término se aplica cuando la ineficiencia es particularmente dramática, o cuando se sugiere que una institución fuera del mercado (como el gobierno, una institución pública o un colectivo de personas asociadas) podría ser más eficiente y producir mejores resultados que iniciativas privadas de mercado.

El "*fallo de mercado*" no debe confundirse con el caso extremo de ser una situación de "colapso económico" o con una disfunción en las reglas de mercado. Sólo debemos usar el término "fallo de mercado" para referirnos a una situación en la que el mercado falla a la hora de lograr eficiencia, en sentido económico (Letelier Saavedra, 2006). .

Muchos fallos de mercado, se pueden concebir como aquellas situaciones en que las fuerzas del mercado no ayudarían a garantizar el interés general y existe otra forma de organizar la producción o la asignación de bienes, de modo que todo el mundo esté más satisfecho que si se deja la organización a los procedimientos del mercado. En ocasiones los fallos de mercado son situaciones consideradas por algunos de tipo no propiamente económico: como por ejemplo la sostenibilidad ecológica o los desequilibrios sociales que comprometen la continuidad de un determinado sistema económico. Actualmente es común el enfoque de presentar

ciertos resultados económicos a modo de teoremas que capturan las características básicas de esas situaciones y las relaciones que guardan entre ellas.

Otra situación interesante a considerar, es como de manera errónea el concepto Neoliberalismo suele considerarse, por cierto erróneamente, como una reaparición del liberalismo decimonónico. Pero, al contrario de éste, no cierra en su totalidad a la intervención del Estado, revestida entre otras de una ambigüedad ideológica, respondiendo más a su base teórica-técnica neoclásica. No obstante, siendo una propuesta macroeconómica presenta la tendencia a ser neutral con respecto a las libertades civiles.

En cuanto al uso del término *Neoliberalismo*, casi siempre se acentúa en él la finalidad de agrupar un conjunto de ideologías y teorías económicas que promueven el fortalecimiento de la economía nacional (macroeconomía) y su entrada en el proceso globalizador a través de incentivos empresariales que, según sus críticos, es susceptible de conducirse en beneficio de intereses políticos más que a la economía de mercado propiamente dicha.

Aspecto mencionado en el párrafo anterior que ha conllevado a que muchos economistas cuestionen el término *Neoliberalismo* al no corresponder e inscribirse en una sola escuela económica bien definida, y ni siquiera a un modo especial de describir o interpretar las actividades económicas (aunque probablemente en la expresión Neoliberalismo se intente explicitarlas). En síntesis se puede afirmar el tratarse de un término más bien político o ideológico, el que con mucha frecuencia es usado por los medios de comunicación y por algunos intelectuales.

Las críticas más severas al Neoliberalismo han venido de parte de los detractores del capitalismo (socialistas, comunistas, etc.) y algunos críticos del mercado libre (proteccionistas, postkeynesianos, y los más fervientes adeptos a la llamada Nueva economía internacional. quienes) han usado con alguna frecuencia el concepto de forma peyorativa como una generalización sobre cualquier posición que ponga límites a la intervención de los Estados en la economía.

De igual manera los sectores sindicales más contestatarios lo usan así mismo como epíteto frente a la marcada intención de las políticas económicas globalizada y estatal de recortar sus prebendas gremiales. El término Neoliberalismo ha sido usado frecuentemente por los anticapitalistas al igual que el término globalización en algunos países del primer mundo (antiglobalización), a la par de como lo fue el uso de los términos "capitalismo" o "burguesía" en el metalenguaje marxista de antaño.

Luego, volviendo a lo de la IESAL-UNESCO y al tema epicentro de esta sección del libro, se puede develar como muchos de los aspectos mencionados en lo que a las políticas del *Neoliberalismo* conciernen, se pueden constatar en el direccionamiento que se dan a las próximas actividades del IESALC, en el *Apéndice II*, al final del mismo documento, titulado *Declaración de Caracas*, y el que reza lo siguiente:

Los abajo firmantes, representantes de los Consejos Nacionales de Rectores, Redes Universitarias y entidades vinculadas a la Educación Superior de América Latina y el Caribe, reunidos en la ciudad de Caracas, en la sede del



Alegoría Al Neoliberalismo y La Globalización

FUENTE: <http://www.justa.com.mx/wp-content/uploads/2009>

IESALC, los días 3 y 4 de Mayo de 2007, con motivo de su participación en el Segundo Encuentro de Consejos de Rectores, Redes Universitarias y entidades vinculadas a la Educación Superior de América Latina y el Caribe, evento promovido por el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) y la Vice-Presidencia para América Latina y el Caribe de la Comisión Internacional para la preparación de la II Conferencia Mundial de Educación Superior, y que contó con el apoyo del Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior de la República Bolivariana de Venezuela, el Ministerio de Educación del Brasil, y la Agencia Española de Cooperación Internacional, resuelven unánimemente:

- 1. Apoyar el desarrollo de los proyectos del IESALC, a saber, Mapa de la Educación Superior, Tendencias de la Educación Superior,***

el Estudio Comparativo de los Sistemas de Evaluación de Postgrados en América Latina y el Caribe, y el Estudio sobre las Redes y Asociaciones de Educación Superior de América Latina y el Caribe;

- 2. Participar en la realización de dichos proyectos con el objeto de contar a la brevedad con instrumentos, estudios y propuestas imprescindibles para la integración de la Educación Superior en la Región;*
- 3. Reconocer el valor de estos proyectos para contribuir a sistematizar la información y analizar las variables y los indicadores claves para el debate en la Conferencia Regional que se llevará a cabo en el año 2008, en Cartagena de Indias (Colombia), como preparación de la II Conferencia Mundial de Educación Superior acordada por la UNESCO;*
- 4. Contribuir a la obtención de recursos y a la más amplia difusión y compromiso para hacer realidad esta Conferencia Regional, dada su condición de escenario del más alto nivel e importancia que consolidará la posición de América Latina y el Caribe con miras a la II Conferencia Mundial de Educación Superior;*
- 5. Exhortar a los respectivos gobiernos y más importantes actores sociales de nuestros países a contribuir de forma sustantiva para garantizar el éxito de la Conferencia Regional, así como a incorporar en las políticas públicas educativas los resultados de la misma.*

Caracas, 4 de Mayo de 2007

2.4 LA PEDAGOGÍA CRÍTICA EN EL BIENIO 2008-2009 DEL IESALC UNESCO

Siguiendo, al bienio 2008-2009 en el itinerario de las actividades del IESALC, las cosas para la Pedagogía, en poco o nada variaron al interior de las propuestas de

esta entidad. Pues, como bien se percibe en la cita anterior, la reunión programada para el 2008 en la ciudad colombiana de Cartagena de Indias, no iba a cambiar el panorama de la agenda para la Pedagogía en el quehacer diario de las Universidades Latinoamericanas y Caribeñas. La razón de su realización básicamente fue el de prepararse para la *II Conferencia Mundial de la Educación Superior* celebrada del 5 al 8 de Julio en la sede de la UNESCO, París¹¹.

Como antesala y preparación para la gran Conferencia Mundial sobre Educación Superior (CMES) 2009 de UNESCO, a celebrarse en su sede en París, se realizaron en todo el mundo una serie de Conferencias Regionales (CRES), con la firme intención de presentar propuestas con un elevado significado para la educación superior en el orbe terrestre.

Sin ser el tema central de esta indagación, por la importancia que reviste para la educación universitaria de la región, detengámonos un poco en el análisis de algunos elementos de la II Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO. Pues bien, en el comunicado oficial, en uno de sus apartados, dice:

La sociedad del conocimiento exige una diferenciación cada vez mayor de funciones dentro de los sistemas y establecimientos de educación superior, con polos y redes excelencia investigadora, innovaciones en materia de enseñanza y aprendizaje, y nuevas estrategias al servicio de la comunidad.

¹¹ Conferencia en la que los temas centrales fueron: La educación superior y los desafíos mundiales; Compromiso de la sociedad y la responsabilidad social; Atención preferente a África. Y los subtemas articulados a las temáticas: Internacionalización, regionalización y mundialización; Equidad, acceso y calidad; Aprendizaje, investigación e innovación. Fuente: <http://www.unesco.org/es/wche2009/>. Para una mayor información sobre la conferencia, remitirse al comunicado oficial del 8 de Julio de 2009, titulado *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior - 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo* (Sede de la UNESCO, París, 5-8 de julio de 2009).

En este párrafo podemos observar como existe desde la UNESCO, en sus directrices para la Educación Superior del planeta, la ingente necesidad de ponerla a tono con las exigencias de la ya mencionada fase superior de la Sociedad de la Información, llamada *Sociedad del Conocimiento* y la *Economía del Conocimiento* y esto ¿En beneficio de qué o de quiénes? Respuesta que no es el eje central de este escrito, pero de la que es posible afirmar: el ser los Gestores de las mal concebidas políticas educativas de la Globalización.

En aras de dilucidar aún más la anterior cuestión, planteada en el párrafo anterior, tomemos en una cita, aunque poco extensa, los cuatro primeros párrafos del Prólogo del documento titulado *COMPENDIO MUNDIAL DE LA EDUCACIÓN 2009 Comparación de las estadísticas de educación en el mundo*; realizado por el director del *Instituto de Estadística de la UNESCO* Hendrik Van Der Pol¹²:

El rol de la educación terciaria ha sido un tema de debate mundial recurrente dado el creciente reconocimiento que se ha dado a las destrezas y competencias de más alto nivel consideradas esenciales para el desarrollo nacional, particularmente en un contexto de globalización y antela acelerada evolución hacia las economías basadas en el conocimiento. Independientemente del nivel de desarrollo, todos los países han dado alta prioridad a las políticas nacionales de educación terciaria en los distintos campos, desde docentes de alta calidad que permitan concretar las metas de la Educación para Todos hasta ingenieros y científicos que líder en iniciativas innovadoras. Por consiguiente, los datos internacionalmente comparables son vitales para formular políticas, comparar el progreso y aprender de las experiencias de otros países.

Esta edición del Compendio Mundial de la Educación (GED, por su sigla en inglés), además de explorar los cambiantes patrones relacionados con la educación superior, presenta indicadores que abarcan la totalidad del sector educativo, basándose en análisis e indicadores desarrollados en publicaciones anteriores del GED sobre educación secundaria (2005)

¹² Documento disponible en: www.uis.unesco.org/publications/GED2009.

y terciaria (2006). Asimismo, el Compendio incorpora nuevas series de tiempo sobre educación terciaria con el fin de evaluar los avances concretados desde 1970, además de extender el reporte sobre graduados del segundo ciclo de educación secundaria a 70 países. Esta última información contribuye a pronosticar el número potencial de ingresos a programas de educación terciaria.

El capítulo analítico de este Compendio examina las tendencias de participación, conclusión por campos de estudio y de gasto en educación terciaria en todo el planeta. Enfatiza el crecimiento sin precedentes del número de estudiantes de terciaria – particularmente a partir del 2000 – que ya en el año 2007 alcanzara cerca de 153 millones. Por cada 100 estudiantes de terciaria en el 2000 había 150 estudiantes en el año 2007. Gran parte de este crecimiento se debe a cambios en Asia. Adicionalmente, en la actualidad la mayoría de los estudiantes de terciaria están en los países de ingresos bajos y medios, situación que no era así tres décadas atrás. Sin embargo, el perfil individual de los países aún muestra variación. En los países de ingresos altos, una proporción mucho más significativa de la población ha completado la educación terciaria, hecho que indica las profundas brechas que todavía persisten.

Algunas de las conclusiones principales se centran en las nuevas tendencias identificadas en materia de movilidad de estudiantes internacionales y destaca el destino de los 2,8 millones de estudiantes de terciaria que actualmente optan por estudiar en el extranjero, así como sus países de origen. Adicionalmente, examina el desarrollo de los distintos escenarios en las diversas regiones del mundo.



FUENTE: <http://blog.pucp.edu.pe/media/>

Y volviendo nuevamente a La *Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe* realizada del 4 al 6 de junio de 2008, en Cartagena de Indias Colombia, bajo la cooperación y los auspicios del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC) y el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, con los aportes de los gobiernos de Brasil, España, México y Venezuela; es importante para este estudio recurrir a La "*Declaración de la CRES 2008 en América Latina y El Caribe*", en su documento oficial de una extensión de 10 páginas, y ver como ella versa básicamente sobre ocho puntos, en los que poco nada se toma en cuenta el componente pedagógico en la educación universitaria de la región. Puntos enunciados a continuación:

1. Contexto; 2. La Educación Superior como derecho humano y bien público social; 3. Cobertura y modelos educativos e institucionales; 4. Valores sociales y humanos de la Educación Superior; 5. La educación científica, humanística y artística y el desarrollo integral sustentable; 6. Redes académicas; 7. La emigración calificada; 8. Integración regional e internacionalización.

Cierto es que como un significativo avance democrático en la educación para la América Latina y del Caribe, y una de las ideas de mayor novedad plasmada en esta conferencia en relación con las anteriores reuniones del IESALC/UNESCO, lo fue, la condensada en el primer párrafo de la inauguración del evento, y la que textualmente dice: *"La Educación Superior es un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado. Ésta es la convicción y la base para el papel estratégico que debe jugar en los procesos de desarrollo sustentable de los países de la región."*

Frase que se pone a tono con las expectativas del lograr dar respuesta a las necesidades educativas del hombre excluido en la América Latina y el Caribe, por la fuerza inusitada y excluyente de las políticas de la globalización. Declaración que gracias a su naturaleza altamente democrática e inclusiva es muy acorde con lo que dice el artículo 26.1 de *La Declaración De Los Derechos Humanos*: *"Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos."*

No obstante, ser necesario enaltecer lo anterior del citado documento, lo relacionado en este bienio a lo de la pedagogía, es relevante mencionar el interés presentado por el IESALC bajo el auspicio de José de Renato de Carvalho como director adjunto del ente institucional de la UNESCO, y bajo la coordinación de Daniel Mato, el proyecto *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina y el Caribe*.

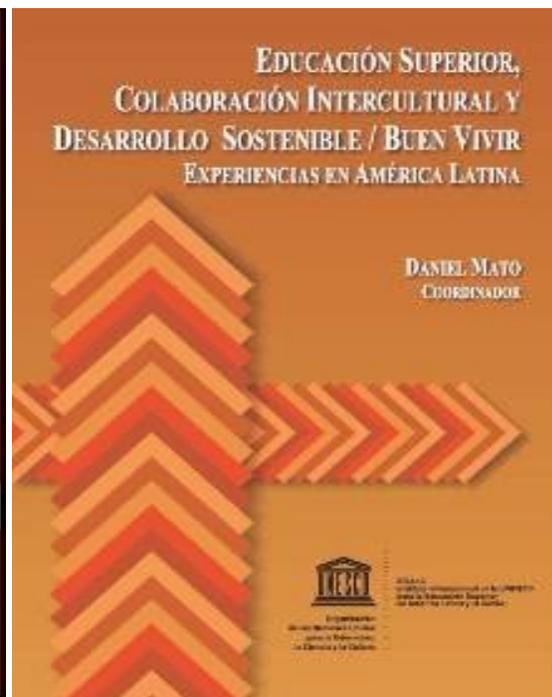
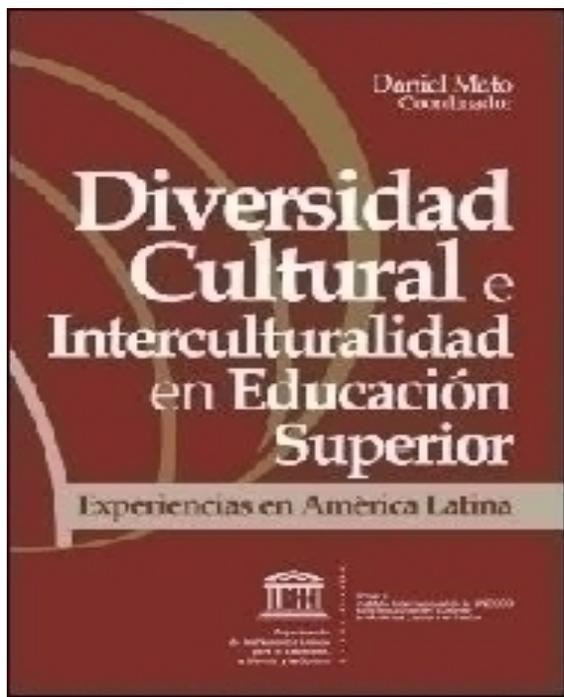
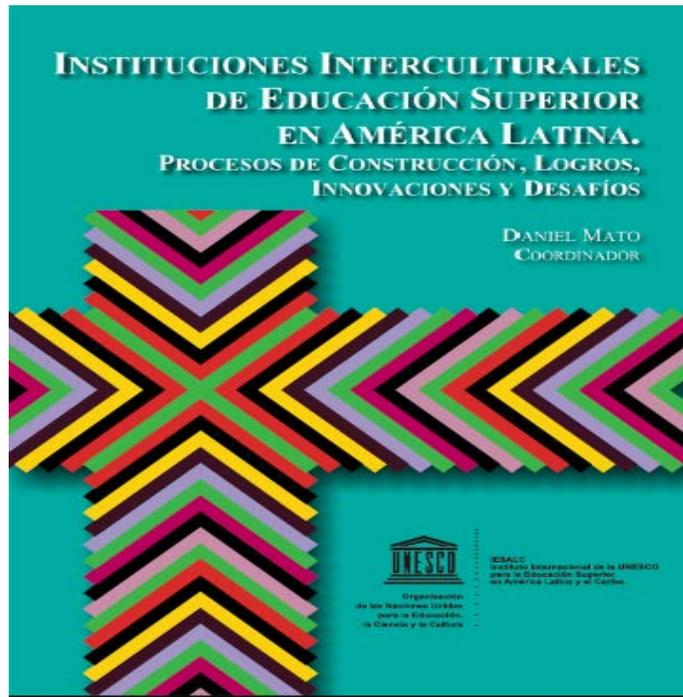
Proyecto que al momento presenta tres libros publicados (UNESCO/IESALC: 2008, 2009a, Y 2009b) y uno de sus propósitos fundamentales lo encarna: *"[...] ampliar el conocimiento sobre la relación entre los sistemas e instituciones de educación superior y los pueblos indígenas y afro descendientes de la región [...]."*

Revisado los artículos que conforman los tres libros y al tenor de su objetivo principal, una vez más se nota el acentuado interés de la problemática indígena – obviamente, sin que ello sea malo-, en contraposición de los pocos escritos sobre la parte afro descendiente.

Pero no nos quedemos con la anterior impresión, y veamos un poco la posible evolución conceptual, alrededor de la temática *Diversidad Cultural e Interculturalidad* en una política de inclusión, uno de los temas de mayor importancia en el bienio 2008-2009 para la UNESCO/IESALC.; en los libros publicados.

Para lo anteriormente expuesto veamos y analicemos con detenimiento unos cuantos párrafos del prefacio escrito por Daniel Mato, como ya se dijo coordinador del proyecto, del primer libro en el que se determina desde que concepción de diversidad cultural e interculturalidad, se aborda esta investigación por parte del UNESCO/IESALC.

Los conceptos de diversidad cultural e interculturalidad tienen campos de aplicación amplios, más allá de los más frecuentes en América Latina que remiten principalmente a diferencias culturales asociadas a ideas de etnicidad y raza. Así, sus usos sociales y en la bibliografía académica incluyen referencias a ideas de culturas nacionales, religiosas, organizacionales, académicas, disciplinares, profesionales, de género, generacionales y tecnológico-comunicativas (orales, escritas, digitales, etc.). Algunas de estas otras aplicaciones, sino todas, también resultan significativas para el mundo de la educación superior. Más aún,



Caratulas De Los Tres Libros Sobre Diversidad Cultural e Interculturalidad Publicados Por La UNESCO/IESALC

dependiendo de los países y los contextos específicos al interior de éstos, algunas de ellas pueden resultar incluso más significativas para

la educación superior que las que son foco de atención en este libro. Pese a esto, ante la necesidad de definir un campo de análisis claro y de amplia relevancia social, se ha optado por iniciar las labores del proyecto concentrando el esfuerzo en el estudio de experiencias que remiten a referentes de raza y etnicidad.

Recogiendo el sentido que suele atribuirse a la expresión “interculturalidad” en el ámbito de la educación intercultural bilingüe, la denominación “interculturalidad” se incorpora sin adjetivos en el nombre del proyecto, asumiéndola como portadora de un sentido positivo. No obstante, debe decirse que en principio se trata de una categoría meramente descriptiva que refiere de manera genérica al campo de las “relaciones entre culturalmente diferentes”. Estas relaciones pueden asumir diversos signos. Las sociedades contemporáneas son “interculturales de hecho”. Esa “interculturalidad de hecho” frecuentemente reviste contornos sumamente negativos, que desafortunadamente incluyen formas de racismo y desvalorización de diferencias culturales significativas. Por eso precisamente las IES estudiadas en este libro se esfuerzan por construir lo que muchas de ellas caracterizan como “relaciones interculturales equitativas y de valoración mutua”, a la vez que insisten en “valorizar la diversidad cultural”. Debido a esto, el proyecto, al definir su nombre antepone la idea de “diversidad cultural” a la de “interculturalidad”. Este tema es abordado desde diversas posiciones en varios de los textos reunidos en este libro.

Por cierto, es plausible la claridad conceptual con la que se aborda el mencionado proyecto, en el que más adelante en aras de estar al día con el léxico, o mejor con el metalenguaje del mundo globalizado, se le adiciona las temáticas, entre otras del *Desarrollo Sostenible*.



Esquema Alusivo Al Desarrollo Sostenible

FUENTE: http://2.bp.blogspot.com/_gv

Las actividades del IESALC/UNESCO en el bienio 2008-2010 se condensan en el documento publicado por este organismo internacional titulado *El Informe De Gestión 2008-2010* , en el que de manera general se describen las actividades realizadas al tenor de las últimas políticas en Educación Superior de la UNESCO para con sus asociados, como parte integral de las Naciones Unidas.

El informe está constituido por cuatro partes, desglosadas de la siguiente manera: Parte I: Referentes; Parte II: Programas y actividades en. el que a su vez presenta 5 programas a saber: *Movilización Institucional, Cooperación e Integración e Integración Académica, Apoyo al Desarrollo de la Educación Superior, Producción y Gestión del Conocimiento, y Comunicación e Información*; Parte III: Administración y Finanzas. Como se puede observar, una vez más el componente pedagógico para la educación universitaria, de manera explícita, en poco o nada hace presencia.

Finalmente, es relevante mencionar que, en un alto porcentaje los documentos indagados del IESALC/UNESCO, tienen de manera explícita un interés común, como lo es la búsqueda de la calidad de la educación. Búsqueda que se hace cual “*Piedra Filosofal*” que transmutaría las falencias de la educación de los sistemas educativos de Latinoamérica y del Caribe, a un estado de eficiencia y eficacia, como si fuera el imaginario “*elixir de la vida*” de la época de los alquimistas, que como bálsamo mágico y *panacea universal* le diese solución a ellas.

Sin embargo, aclarando el no ser este interés algo malo, cierto es, que respecto a ello, se debe tener cuidado de qué manera se quiere lograr la tan ansiada calidad y qué concepción de calidad, se pretende para la educación superior de la región. La búsqueda de la calidad desde el enfoque de la Globalización, en su acepción neoliberal niega la realidad del contexto y la historia que le circunda al mismo término (Duk y Narvarte, 2008).

Calidad que pensada en este sentido, y que de lograrse, en ningún momento representaría los intereses de la clase popular latinoamericana, la cual clama por la implementación de una pedagogía en sus principios altamente crítica en la educación superior; en aras de una anhelada equidad y justicia social. Es así como lo percibe, en cierta manera, Manuel Villaruel Fuentes (2010; págs. 116-117) en uno de sus artículos:

Cuando se habla de calidad en la educación no se debe pasar por alto que ésta debe ser la expresión viva de los valores, logros y aspiraciones a las que legítimamente tiene derecho una comunidad. Es esta calidad la que brida definición e identidad a una cultura que se expresa en lo cotidiano y que adquiere de sus protagonistas -maestros, estudiantes, autoridades y sociedad en general- los elementos que le confieren validez y legitimidad a través del tiempo y el espacio. Su pertinencia no está en los números, ni en los diagnósticos que alimentan ideales de logro carentes de significado, sino en la voluntad de quienes aspiran a ser mejores y convergen en un proyecto común para lograrlo. La acreditación (y cualquier forma de evaluación), no son fines en sí

mismos; son medios para impulsar el mejoramiento de la educación, pero sobre todo, de quienes la hacen posible.

Ya realizada la anterior argumentación alrededor de la Pedagogía Crítica en el marco de las políticas educativas de la IESALC/UNESCO, veamos ahora algunos elementos en torno a la Alteridad.

CAPÍTULO III

ALGUNAS GENERALIDADES SOBRE LA ALTERIDAD



La Pobreza Flagelo Del Hombre Latinoamericano En La Globalización

FUENTE: <http://2.bp.blogspot.com/-MGeypbRpfM>

Sueñan las pulgas con comprarsen un perro y sueñan los nadies con salir de pobres, que algún mágico día llueva de pronto la buena suerte, que llueva a cántaros la buena suerte; pero la buena suerte no llueve ayer, ni hoy, ni mañana, ni nunca, ni en lloviznita cae la buena suerte, por mucho que los nadies la llamen y aunque les pique la mano izquierda, o se levanten con el pie derecho, o empiecen el año cambiando de escoba.

Los nadies: los hijos de nadie, los dueños de nada

***Los nadies: los ningunos, los ninguneados, corriendo la liebre, muriendo la vida, jodidos, rejodidos:
Que no son, aunque sean.
Que no hablan idiomas, sino dialectos.
Que no profesan religiones. sino supersticiones.
Que no hacen arte, sino artesanías.
Que no practican cultura, sino folklore.
Que no son seres humanos, sino recursos humanos.
Que no tienen cara, sino brazos.
Que no tienen nombre, sino número.
Que no figuran en la historia universal, sino en la crónica roja de la prensa local.
Los nadies, que cuestan menos que las balas que los matan.***

(Los Nadies-Eduardo Galeano)

Siempre que se piense en una experiencia pedagógica se espera un encuentro con el otro, y casi siempre, y en especial para y por la intencionalidad de este escrito con los “*Nadies*”. Ese otro estigmatizado y excluido como se percibe en las anteriores frases del pensador uruguayo Eduardo Galeano. Encuentro a ser caracterizado por el papel del maestro no desde el poder del conocimiento – siguiendo a Giddens (2003)-, es decir en el que él no se busca la transformación del otro desconociendo sus particularidades y llevarlo a lo mismo. El educador, debe convertirse en el otro, asumiendo necesariamente una postura en donde su papel de formador deja de ser el epicentro de la formación para convertirse esencialmente en un dinamizador de la experiencia.

3.1 DEFINICIÓN ETIMOLOGICA Y CONCEPTUAL DE LA ALTERIDAD

La Alteridad (del latín *alter*: el "otro" de entre dos términos, considerado desde la posición del "uno", es decir, del yo) es la concepción filosófica de "alternar" o

cambiar y evolucionar en la propia perspectiva por la del "otro", pensando y teniendo cuenta el punto de vista, la concepción del mundo, los intereses, la ideología del otro; y no dando por supuesto que la "de uno" debe prevalecer por encima de la del "otro", y en caso extremo el de ser la única posible. El uso actual del término Alteridad se debe a Emmanuel Lévinas¹³, explicitado en una compilación de ensayos bajo el título *Alteridad y Trascendencia*. El vocablo

¹³ Un referente teórico fundamental en el abordaje de la Alteridad para los estudios de estos los tiempos llamados de Globalización y para otros de Posmodernidad, lo constituye las investigaciones y el tejido discursivo de la obra del filósofo lituano Emmanuel Lévinas. Se le sugiere al lector para una buena aprehensión conceptual del trabajo de Lévinas la lectura y estudio, de entre otras de las siguiente obras: Lévinas, E.: *Totalidad e Infinito. Ensayo sobre la exterioridad*, Salamanca, Sígueme, 1971; Lévinas, E.: *Humanismo del otro hombre*, México, Siglo XXI, 1974; Lévinas, E.: *El tiempo y el otro*, Buenos Aires, Paidós, 1993; Lévinas, E.: *Entre nosotros. Ensayos para pensar en otro*, Valencia, Pre-Textos, 1993. Además, para una mayor profundización en el tema de la Alteridad se le recomienda al interesado abordarla desde las siguientes cuestiones con su respectiva bibliografía: 1. **El otro en el horizonte de la identidad.** Reconociendo al otro desde un fundamento que trasciende: Dworkin: *Ética Filosófica*, cap.V de *Ética privada e igualitarismo político*, Paidós-ICE, Barcelona, 1990, pp. 97-158; Habermas: *Ciudadanía e identidad nacional, como Complementos y Estudios previos III en Facticidad y validez*, Madrid, Trotta, 1998, pp.619-643; Rawls: *Los poderes de los ciudadanos y su representación*, Conferencia II, en *Liberalismo político*, México, FCE, 1995, pp. 66-100; Taylor: *La política del reconocimiento*, en *El multiculturalismo y la "política del reconocimiento"*, México, FCE, 1993, pp.43-107. 2. **El otro en el horizonte de la diferencia.** Encontrando al otro desde una inmanencia sin fundamento: Derrida: *"En lenguaje humano, la fraternidad..."*, como 9 en *Políticas de la amistad*, Madrid, Trotta, 1994, pp.253-298; Foucault: *Omnes et singulatim. Hacia una crítica de la razón política*, en *Tecnologías del yo y otros textos afines*, Barcelona, Paidós-ICE, 1995, pp.95-140; Laclau: *Universalismo, particularismo y la cuestión de la identidad*, en *Emancipación y Diferencia*, Bs.As., Ariel, 1996, pp.43-68; Laclau: *Comentarios finales, con referencias a Sizek, Hardt, Negri* en *La razón populista*, México, FCE, 2005, pp.277-310; Rorty: *Solidaridad*, cap.9 en *Contingencia, ironía y solidaridad*, Bs.As.-Barcelona, Paidós, 1996, pp.207-217. 3. **El otro como exterioridad para la totalidad.** Respondiendo al otro que interpela: Dussel, Enrique: *"La crítica ética del sistema vigente desde la negatividad de las víctimas"*, cap.4 de *Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión*, Madrid, Trotta, 2006 (5ta), pp.309-409; Lévinas: *¿Es fundamental la ontología?*, en *Entre nosotros. Ensayos para pensar en otro*, Valencia, Pre-Textos, 1993, pp. 13-23; Lévinas: *Humanismo y An-arquía*, en *Humanismo del otro hombre*, México, Siglo XXI, 1974, pp.84-111; Ricoeur: *¿Hacia qué ontología?*, Décimo Estudio, en *Sí mismo como otro*, Madrid, Siglo XXI, 1996, pp.328-397.

“alteridad” se aplica contemporáneamente al descubrimiento que el “él” hace del “otro”, lo que hace surgir una amplia gama de imágenes del otro, del “nosotros”, así como visiones múltiples del “él”. Tales imágenes, más allá de las diferencias, coinciden todas en ser representaciones más o menos inventadas de personas antes insospechadas, radicalmente diferentes, que viven en mundos distintos dentro del mismo universo.

Al indagar sobre la definición etimológica de la noción de alteridad necesariamente nos lleva al término del bajo latín *alteritas*, que como ya se dijo cuya raíz es *alter*. Las fuentes disponibles en la actualidad que se refieren a la etimología latina nos dicen que esta raíz significa “otro”. En este sentido el diccionario Robert de la lengua francesa establece que el contrario de la noción de *alteridad* es aquella de *identidad*. Lo que a decir de Dubois et al (2007) el término francés *altérer* (alterar) es introducido por Nicole D’Oresme (1361) en su indagación filosófica sobre la naturaleza y fundamentándose en su lectura de Aristóteles.

Vocablo que proviene del latín *alterare* con una equivalencia semántica a cambiar y que, en lo consecutivo, de acuerdo a la fuente citada, se convertiría en peyorativo. El verbo *alterare* en esencia presentó en los siglos XVI y el subsiguiente el sentido de: conmover y excitar.

También las fuentes existentes en la actualidad para ser consultadas se refieren a la etimología griega de la noción de alteridad nos conduce al término de *alloiosis*. Término que en lo que a sus raíces latinas, según Peters (1970), es *allos* que quiere decir también *otro*. Luego, en aras de ilustrar el amplísimo potencial uso semántico de la raíz *allo* veamos algunas palabras del castellano que la contienen: alergia, alegoría, alocriísmo, alóctono, alógeno, alófono, alomorfo, alopatía, alópata, alótropo, alotropía etc. *Alotropía* por ejemplo significa: otro, giro, cambio, mutación, volver; *ama/gama*, significa: unión de cosas de naturaleza distinta (Miranda Redondo, 2010).

Desde lo conceptual, en su significado corriente, la alteridad es concebida como una noción del campo de la filosofía. El elemento de *alter* se relaciona, a un nivel

introdutorio, en la metafísica, la ética y en la fenomenología —en donde inicialmente para Husserl (1953) consiste en que “*el otro es una modificación de mi yo*”—, con el término *alter ego*, es decir, *otro-yo*. A la vez, la noción de alteridad usualmente se vincula, en el idioma francés, con la noción propia del campo filosófico de *autrui*.

Miranda Redondo (2010; págs. 34-35) en su trabajo de tesis doctoral en la que estudia la noción de Alteridad en Cornelius Castoriadis devela algunos aspectos de la evolución de ella en lo que a lo etimológico corresponde:

En la medida en que la noción que Castoriadis va a formular en su edad madura está fuertemente inspirada de la lectura que hace del saber psicoanalítico y particularmente del descubrimiento e inmediato ocultamiento (IIS, 1975d, p. 411) por Freud de la radicalidad del elemento imaginario, veamos cómo se presenta, preliminarmente, la aproximación a la noción desde ese campo. La noción de ello, que proviene del pronombre neutro en alemán Es, tomado por Freud de Groddeck (1973, p. 30), va a representar el principal asidero, una vez inaugurada la reflexión del autor sobre la alteridad desde el psicoanálisis.

Freud va a desarrollar su noción de ello en la segunda tópica. La noción de ello vendrá a substituir progresivamente el sistema inconsciente de la primera tópica. En el artículo El yo y el ello (OC, vol. XIX pp. 21-29) Freud va a descubrir que el yo (moi) produce una resistencia inconsciente que es diferente a lo reprimido y que no se deja aprehender por la interpretación de la cura analítica.

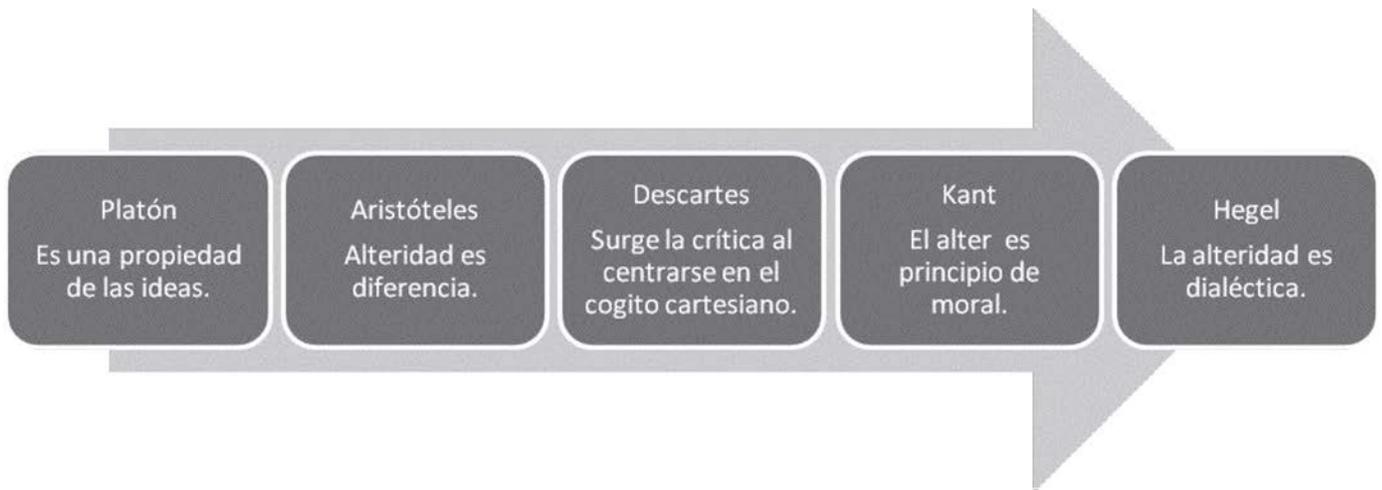
El inconsciente y lo reprimido dejarán de ser sinónimos y aquél perderá toda significación precisa que lo relacione con un sistema, se convertirá en una característica con significaciones múltiples. El ello, además de lo reprimido, contendrá fuerzas ciegas inaccesibles a la exploración analítica. Mientras que en el inconsciente hay representaciones de objetos, no de palabras (C L1, 1978b, p. 64), en el ello no hay más que mociones pulsionales, listas para descargarse. Es así como Freud (OC,

Vol. XIX, p. 27) va a vincular fuertemente el ello con las pulsiones de muerte en la segunda tópica.

Lacan hará del inconsciente una instancia “estructurada como lenguaje” constituida por los efectos de lo significante y en la cual lo imaginario remite a lo simbólico. Las instancias del pequeño otro y el gran Otro¹ (Lacan, 1995, p. 673) son presentadas a partir de esta concepción de Lacan del inconsciente. El inconsciente en tanto que discurso del otro² es 35 la fórmula usada por Lacan para designar el lugar simbólico al que un sujeto, al hablar, podría estar dirigiéndose.

3.2 EL CONCEPTO ALTERIDAD EN LA HISTORIA

La Alteridad es una metacategoría cuyos orígenes se remontan a la edad antigua. El Diccionario de pensamiento contemporáneo en su versión de 1997 hace explícito de su emergencia en las obras de Platón en el siglo IV a. de C. Y Aristóteles en el VI a. de C. Platón, coloca la Alteridad como uno de los cinco géneros máximos del ser. Aristóteles, concibió la Alteridad como algo más que la diversidad; por lo tanto, no se trata de distinguir un género en distintas especies, sino también de la diferencia entre su misma especie (Abbagnano, 2007). Es así como el estagirita y su maestro postula las bases y fundamentos para el acercamiento teórico a la Alteridad en la Modernidad.



***Filósofos Que Fueron Cimiento Para El Estudio De La Alteridad.
Tomado Del Escrito De Freddy González Silva (2009).***

3.2.1 La Alteridad En La Antigua Grecia

En verdad de los muchos legados de la antigua cultura griega, heredados por la humanidad en estos tiempos de la Globalización y la Posmodernidad, uno de ellos, lo es el concepto de Alteridad que se encuentra en el pensamiento filosófico de Platón.

3. 2.1.1 La Alteridad En Platón

En el Critón de Platón (2003) -uno de sus diálogos de la juventud-, Parménides y El Sofista diálogos críticos y de la vejez del filósofo griego, en ellos hacen presencia el tema de la Alteridad. Pero antes de enfrascarnos en el análisis de esta cuestión veamos algunas características y la definición de lo que es un dialogo. El diccionario de la Real Academia de la Lengua Española en su vigésima segunda edición lo define de la siguiente manera:

(Del lat. dialōgus, y este del gr. διάλογος).



Platón

FUENTE: <http://ficus.pntic.mec.es/wque0012>

1. m. Plática entre dos o más personas, que alternativamente manifiestan sus ideas o afectos.

2. m. Obra literaria, en prosa o en verso, en que se finge una plática o controversia entre dos o más personajes.

m. Discusión o trato en busca de avenencia.



El Ágora: Lugar De Alteridad En La Antigua Grecia¹⁴

FUENTE: <http://images.wikia.com/antiguagrecia/es/images/4/47/Agora.jpg>

Del término Diálogo, veamos de manera más extensa lo que de él, en Wikipedia la Enciclopedia Libre se escribe:

¹⁴ El ágora de Atenas era el centro de la actividad comercial, social y política de la antigua ciudad de Atenas. Un amplio espacio abierto, flanqueado por una acumulación de edificios públicos. Con el tiempo, fue adquiriendo una mezcla de funciones: era, entre otros, el lugar donde los atenienses se reunían para discutir sus leyes y decidir el futuro político de su ciudad, el cual solía depositarse en manos de aquellos que mejor dominasen la oratoria, el arte de convencer. La filosofía de Sócrates, o, con más exactitud, los inmortales diálogos platónicos (y la Academia de Platón, cuyas puertas estuvieron abiertas durante más de ocho siglos) le dieron a nuestra forma de pensar, unas bases imperecederas, nacidas en el seno de un grupo de amigos de la sofía (sabiduría) que se oponía a aquella democracia, de la ágora, que dejaba el futuro de la ciudad en manos de sofisticados oradores y demagogos.

El diálogo es una modalidad del discurso oral y escrito en la que se comunican entre dos o más personas, en un intercambio de ideas por cualquier medio.

También se usa como tipología textual en lingüística y en literatura cuando aparecen dos o más personajes que usan el discurso diegético, llamados interlocutores. En este sentido constituye la forma literaria propia del género literario dramático y, como tal, se divide en parlamentos o peroraciones entre personajes que se dirigen mutuamente la palabra.

Un diálogo puede consistir desde una amable conversación hasta una acalorada discusión sostenida entre los interlocutores, y es empleado en géneros literarios como la novela, el cuento, la fábula, el teatro o la poesía. En una obra literaria, un buen diálogo permite definir el carácter de los personajes: la palabra revela intenciones y estados de ánimo, en definitiva, lo que no se puede ver, y en ello radica su importancia. Esta modalidad exige un gran esfuerzo de creación, ya que obliga a penetrar en el pensamiento del personaje, como en el caso de Edipo rey de Sófocles.

También se considera un género literario propio, surgido en Grecia con los Diálogos de Platón, continuado por los romanos (Cicerón, por ejemplo) y revitalizado en el Renacimiento en latín (Erasmus, Luis Vives, etc.) y en lenguas vulgares (Juan de Valdés, Pero Mexía etc.; como tal posee tres tipos diferenciados: el diálogo platónico, el diálogo ciceroniano y el diálogo lucianesco. El platónico tiene como objetivo hallar la verdad y un tema primordialmente filosófico. El ciceroniano posee un marco paisajístico bien constituido, es de tema primordialmente político, judicial y retórico y en él tienen cabida largas exposiciones. En el lucianesco, así llamado por su creador, Luciano de Samosata, predomina la intención satírica y el humor, y el tema puede ser muy variado, incluso fantástico.

El Monólogo¹⁵ o Soliloquio es lo opuesto al diálogo. Mientras que en el diálogo es la voz y la escucha de muchos, la Otredad alrededor de la verdad; el segundo es la palabra de uno como verdad absoluta, es decir la negación de la otredad y la Alteridad. Siendo el segundo término la metacategoría filosófica del segundo.

En el Monólogo es la voz de uno y una sola opinión que hegemoniza. Mientras que el diálogo además de deber ser una multiplicidad de voces también debe ser la presencia de diversidad de opiniones y escuchas. Escuchas que legitiman la no existencia de una sola verdad y mucho menos absoluta. Luego, la doble situación que se da en el verdadero diálogo de hablar y escuchar debe ser expresión de una simetría entre sus interlocutores. Si en un diálogo solamente una persona es la que mayormente habla, entonces éste no sería un verdadero diálogo sino un monólogo, entonces se convertiría en un monólogo caracterizado por un coro de voces en el que los que escuchan, es decir, los supuestos oyentes con nula interlocución aceptan de manera sumisa la opinión de quien habla.

El diálogo, en síntesis, es un encuentro del yo con el otro o con otros –encarnado el primero en el tú o los otros en un vosotros- con objetivos claros de llegarse a un acuerdo y una confluencia de ideas comunes, es decir un ámbito común que satisfagan las partes que interlocutan. En este sentido en un auténtico diálogo debe hacer presencia la Alteridad como elemento connatural del mismo. Esa Alteridad del tú que entra y ayuda a construir el diálogo, debe también a ayudar a constituir ese ámbito común, ese nuevo mundo que es la confluencia del yo y del tú, es un mundo de ambos. *“Sin alteridad, sin otro que sea tú o vosotros que me presente u ofrezca su palabra y su voz para que yo la escuche y, viceversa, sin el otro que escuche la voz y la palabra que yo le ofrezco, no puede darse auténtico diálogo”* (Pérez-Estévez; 2001, pág. 10).

¹⁵ Un monólogo es etimológicamente proveniente de mono=uno y logo=palabra. Hablamos de un monólogo cuando nos referimos a un discurso corto e ininterrumpido dicho por una sola persona, que puede estar expresando en voz alta sus sentimientos o dirigiéndose hacia otras personas, como por ejemplo, a una cosa, a un personaje o a un lector. El monólogo es un recurso utilizado en todos los géneros literarios: pueden encontrarse monólogos tanto en el cuento como en el periódico o en la discusión.

Ahora, volviendo a los tres diálogos ya mencionados al comienzo de esta sección del libro, *El Critón* ("kri:to:n") es un diálogo corto pero a la vez un importante escrito realizado en su juventud por el antiguo filósofo Platón. Es una conversación entre Sócrates y su amigo adinerado Critón. Ellos dialogan sobre la justicia (*dikē*), la injusticia (*adikia*), y sobre la apropiada respuesta a la injusticia.

Sócrates, es del pensamiento que a la injusticia no se la debe responder con otra injusticia, y no acepta la oferta de su amigo Critón, quien le propone financiar su escape de la prisión. Este diálogo contiene, entre otras temáticas, un discurso antiguo sobre la teoría del contrato social del gobierno.

Es importante resaltar que la forma de expresión más utilizada por Platón para hacer conocer su pensamiento lo fue el dialogo, probablemente como tributo a su maestro Sócrates a quien es su interlocutor en casi todos ellos o quizá por el influjo literario de su época; y es así como los diálogos de Platón se han clasificado de la siguiente manera:

- Diálogos de juventud (de los 28 a los 38 años) (399-389). En los que predominan los temas de carácter socrático, y en ellos Platón acusa alta fidelidad a lo enseñado por Sócrates. A esta época hacen parte los viajes a Megara, Cirene, Egipto e Italia, siendo ellos: *Apología de Sócrates* (el conocido retrato socrático del joven Platón); *Critón* (Sócrates en la cárcel sobre problemas cívicos); *Laques* (El valor Lisis (La amistad); *Cármides* (La templanza); *Eutifrón* (La Piedad); *Ión* (La poesía como don divino); *Protágoras* (¿Es enseñable la virtud?).
- Diálogos de transición (de los 38 a los 41 años) (389-385). Platón en ellos plasma algunas opiniones las que no pueden ser consideradas estrictamente socráticas, y en ellos ya hace presencia sus propios elementos conceptuales con claras directrices ya hacia la teoría de las Ideas. Fase del desarrollo del pensamiento filosófico en Platón en el que tiene lugar el primer viaje a Siracusa (Sicilia) a la corte de Dionisio primero y

la amistad con Dión. Resultados del viaje que para él no fueron los mejores: siendo vendido por Dionisio como esclavo en Egina, para después ser rescatado por un conciudadano. A ellos pertenecen: *Gorgias* (Sobre retórica y política); *Crátilo* (De la significación de las palabras); *Hippias mayor y Menor* (Sobre la belleza el primero, y sobre la verdad del segundo); *Eutidemo* (Sobre la erística sofista); *Menón* (¿Es enseñable la virtud?); *Meneceno* (parodia sobre las oraciones fúnebres).

- Diálogos de madurez (de los 41 a los 56 años) (386-370). Etapa de la vida del filósofo en las que ya se desarrolla propiamente el pensamiento platónico y ya hay pocos rastros de la influencia socrática. Y la actividad se centra fundamentalmente en la Academia en Atenas. A esta fase evolutiva del corpus teórico platónico y por cierto ya definitiva, pertenecen: *Fedón* (Sobre la inmortalidad del alma, el último día de Sócrates en prisión); *Banquete* (Sobre el amor); *República* (Sobre política y otros asuntos metafísicos, gnoseológicos, etc.); *Fedro* (Sobre el amor, la belleza y el destino del alma).
- Diálogos críticos y de vejez (de los 56 a los 80 años) (370-347): a) (369-362, de los 56 a los 63 años): en los que Platón realiza una revisión crítica de su teoría de las Ideas y de algunas de sus consecuencias, no sin ello renunciando a la misma. En el marco temporal de la producción de estos diálogos se da el segundo (369) y tercer (361) viaje a Italia a la corte de Dionisio II, quien al poco tiempo rechazó su educación. Los diálogos de esta parte son: *Parménides* (Crítica de la teoría de las ideas); *Teeteto* (Sobre el conocimiento); *Sofista* (Lenguaje, retórica y conocimientos); *Político* (Sobre política y filosofía). b) (361-347, de los 64 a los 78 años). Es importante resaltar en que en esta última fase del pensamiento Platónico, se da un acentuado pesimismo, en razón de hacer presencia en sus obras críticas unos elementos místico-religiosos y pitagorizantes de su pensamiento, siendo estas obras: *Filebo* (El placer y el bien) ; *Timeo* (Cosmología); *Critias* (Descripción de la antigua Atenas, mito Atlántida...);

Las Leyes (La ciudad ideal, revisión pesimista de la República); *Carta VII* (en esta carta Platón nos presenta su conocida y breve autobiografía).

Ya vistos estos elementos de los *Diálogos Platónicos*, es importante resaltar que en el *Parménides* Antifonte narra el diálogo que mantuvieron con ocasión de las Grandes Panateneas un jovencísimo Sócrates, Parménides, Zenón de la escuela eleática y Aristóteles. Diálogo que Antifonte tuvo ocasión de escuchar en su juventud.

Este diálogo, es tal vez el diálogo socrático más desafiante por la dificultad de su correcta interpretación. En él se expone una seria crítica de la teoría de las Ideas de Platón, crítica que no será rebatida por ninguno de los personajes del diálogo. La dificultad consiste en dilucidar cuál de estas tres interpretaciones es la correcta: Si este diálogo pretende ser realmente una autocrítica de la teoría de las ideas platónica lo cual parece contrariarse con que Platón siguiera hablando de las ideas en sus obras posteriores. O bien se trata de un ejercicio lógico-dialéctico en el que la crítica a la doctrina de Platón es una mera excusa para tal ejercicio. O bien que la crítica sea también una excusa pero esta vez para elaborar una reexposición de la metafísica platónica.

“La intención aparente de este diálogo es DEFINIR LO QUE EL SOFISTA "es". La intención real, sin embargo, es la de realizar un estudio detallado de lo que Platón denomina los *GÉNEROS MAYORES*(ser, reposo, movimiento) y, a partir de tal análisis dejar claro lo que él entiende por el problema de las *RELACIONES ENTRE LO UNO Y LO MÚLTIPLE*, aspecto fundamental para entender en toda su dimensión la teoría de las ideas. El diálogo comienza exponiendo algunos ejemplos que ayudan a comprender como Platón entendía el *CONCEPTO DE DEFINICIÓN* como *PROCESO DE SÍNTESIS* (situación del objeto en su género) y *ANÁLISIS* o *DIVISIÓN* (a partir de las semejanzas y diferencias del objeto con el género, para llegar a lo que se quiere definir). La interrupción en tal análisis le llevará a reflexionar sobre la naturaleza del no-ser y del ser presente en Parménides y otros filósofos presocráticos. La perplejidad en la que desemboca, tras su análisis, le conduce al estudio de los denominados géneros mayores (ser,

reposo y movimiento) y a demostrar que la falsedad no se identifica realmente con el no-ser, tal como el sofista pensaba. Esa conclusión le permitirá llevar a cabo su última definición del sofista al que acabará definiendo como mero creador de simulacros e ignorante que se las da de sabio.”. Tomado del Sofista disponible en <http://www.paginasobrefilosofia.com/html/Sofista/index.htm>.

Mencionados los anteriores elementos caracterizadores y connaturales de un auténtico diálogo, y algunas generalidades de los diálogos de Platón, entonces debemos preguntarnos de entre muchos cuestionamientos, si el conocido diálogo Platónico-Socrático cumple con ellos y también si da apertura y toma en cuenta a la Alteridad.

En este sentido uno de los diálogos claves a analizar lo es el *Critón* de Platón para determinar qué tipo de diálogo fue el que socializó Platón y el que fue decisivo en la construcción del pensamiento y la tradición occidental.

La recomendación de Critón-el acaudalado comerciante amigo de Sócrates- a Sócrates de escapar a la pena capital infringida por los jueces como castigo por haber introducido nuevos dioses y haber corrompido a la juventud ateniense, sobornando a los guardias y huir a alguna ciudad, entre otras como Tesalia, delito en ese entonces tipificado por la Polis Ateniense como delito de impiedad, la *asébeia*¹⁶. Antes de continuar, en lo relacionado con la condena a Sócrates, veamos algunos aspectos que nos lleve por la religión griega y nos aterrice en el término de la *asébeia* griega.

¹⁶ Sobre el proceso mediante el cual fue condenado Sócrates por “Impiedad” en la concepción de la Polis Ateniense de su época, Javier Benítez (2008, pág. 47) en su artículo *La Apología de Platón o la Defensa del Mal Ciudadano*, en Foro Interno ISSN: 1578-4576, escribe, recomendando algunos estudiosos del tema: “El procedimiento incoado a Sócrates fue la *graphé asébeias*. Para el procedimiento de impiedad según la legislación ateniense, véase Eudore DERENNE, *Les Procès d’impiété intentés aux philosophes à Athènes au Vème. et au IVème. siècles avant J.-C.*, Vaillant-Carmainne, Champion, Liège, Paris, 1930, pp. 236-245; y David COHEN, “Impiety in Athenian Law”: *Zeitschrift für Rechtsgeschichte (Romanistische Abteilung)*, n. ° 105 (1988), pp. 695ss.”.

La religión griega de la antigüedad nos es principalmente legada a partir de tres tipos de fuentes, de orden literario, epigráfico y arqueológico. Reposa sobre un conjunto de ritos y prácticas de la antigüedad griega y en este sentido no se debe confundir con la mitología griega. Ésta recoge los mitos propios del mundo griego, y no necesariamente están articulados con los aspectos religiosos, pero si pueden presentar elementos literarios.

Es importante resaltar como punto de partida la constante siguiente: la religión en el antiguo pensamiento griego no es un asunto de creencia privada. Es totalmente de carácter público y le concierne a la comunidad, siendo de esa relación que surgen los elementos de las importantes implicaciones con la vida política. De hecho, no se relega a ciertas esferas de la vida cotidiana pero puede concernir a todos sus aspectos. Los griegos no establecían límites estrictos y verdaderamente diferenciados entre el dominio religioso y el profano: cada momento de la vida puede estar acompasado por un rito más o menos formal, una oración, una práctica religiosa. Lo anterior, nos lleva a aseverar el ser esta una de las razones que el arte griego, en esos tiempos fuera de naturaleza religiosa.

Otro aspecto interesante a resaltar en la antigua Grecia, fue que mientras que los mitos griegos son célebres, su religión parece menos conocida. Paradoja, cuya razón muy probablemente se establece en la ausencia de testimonios directos, la mayoría fueron literarios y un altísimo porcentaje de ellos orales (López Noreña, 2010). En un sentido, es imposible afirmar simplemente que los griegos creían en sus mitos y otorgaban un crédito real a sus prácticas. Dos hechos son, sin embargo, asegurados por los textos: su contenido era aceptado por los griegos de la época; la piedad (y no la fe) era real.

La religión griega no parece pues haber requerido una adhesión profunda en un dogma o dogmas como la católica, que además no existe ni existen en ella, sino el simple respeto a los ritos. Desde esta óptica y para lo válido o no válido de la argumentación de lo justo o no justo de la pena asignada a Sócrates, existen dos términos claves a tener en cuenta, siendo ellos: εὐσέβεια *eusébeia* piedad y ἄσεβεια *asébeia* impiedad.

Sin dogma o dogmas en la antigua religión griega, la noción de piedad es difícil de percibir. La impiedad, por el contrario, lo es menos. Es así como estrictamente en el contexto religioso griego se le entiende como una ausencia de respeto a la consideración de los ritos de una ciudad, considerada como un crimen o falta para merecedor y/o merecedora de ser denunciada ante los altos tribunales de la ciudad. Por lo tanto, hay que suponer que los fieles de una nueva religión o de un dios nuevo en la ciudad que desean practicar su culto, deben pedir autorización, que será sometida a voto.

La condena, justa o no injusta –lo que la historiografía de la filosofía a de elucidar- le plantea a Sócrates el discernir entre la opinión popular *La Doxa*-propiciada por la necesidad, entre otras, de Sócrates de continuar con la educación de sus hijos-, dinamiza en él el discernimiento entre la doxa errónea del vulgo, la cual casi siempre es inconstante y poco reflexiva, y la opinión del sabio en la que hace presencia un componente racional investigativo-reflexivo y que siempre desde la concepción Socrática conllevaría a la verdad.

Es necesario aclarar, volviendo a la propuesta y el estudio del *Critón* en articulación con lo que se ha dicho de ello en este apartado del libro, que el decir razonadamente tiene que ver con la pregunta, y el contradecir con la respuesta. Sin embargo, hay que ser muy cauteloso con el uso de la estructura formal del decir y el preguntar, pues, no siempre conduce a la verdad. Muestra de ello lo fue el uso de la heurística por parte de los Sofistas. Platón en el *Eutidemo* (278b) demuestra que el diálogo implementado por los denominados Sofistas fue totalmente estéril, quienes en un intento de establecer auténticos diálogos hicieron uso de la pregunta y la respuesta, y no siempre llegaron a la verdad.

Dice Platón en el *Eutidemo*¹⁷ que el diálogo de los Sofistas fue un diálogo vacío en el que se busca cualquier tipo de argumentación y juego de palabras con el único

¹⁷***Eutidemo*** es un diálogo de Platón, donde el autor contrapone, mediante un magistral recurso dramático, la erística propia de los sofistas con la dialéctica practicada por Sócrates. El diálogo está

objetivo de vencer al contrario. Es un pseudo-diálogo. Desde esta perspectiva del entendimiento platónico de la heurística utilizada por los Sofistas, el supuesto diálogo de la sofística no presentaba ninguna relación con la verdad y, por ende no es posible establecer la falsedad ni la ignorancia. En conclusión, el pseudo diálogo de la heurística sofística es el uso no razonado de las palabras sin ir más allá de las mismas.

Parafraseando a Antonio Pérez Estévez (2001) la prueba de la verdad de una proposición es su permanencia en el tiempo pese a las circunstancias que a ella le circunden: la verdad es siempre igual y cuantas veces razonemos correctamente en torno a la proposición objeto de la prueba, y en ella, su verdad siempre estará allí presente. Al contrario, la opinión del vulgo es decir la de la mayoría no es verdadera porque ella es cambiante, en razón de las circunstancias que le rodean –como Platón lo afirma años más adelante en *Gorgias* (481e).

Apreciación de Platón quien la ratifica en *Menón* (89c) al decir que la opinión cambiante que hoy afirma algo y mañana afirma otra cosa, como hace la opinión de la mayoría, es muestra de que responde más a los sentimientos del momento que a motivos racionales que son siempre duraderos.

Entonces, veamos apartes de la conversación entre Critón y Sócrates, en el diálogo epicentro de esta sección del capítulo, después de que el primero le comenta sobre la infausta llegada de la nave de Delos, la que sería decisiva en su

compuesto por un prólogo (217a-275c) en el que la conversación entre Sócrates y Critón sirve para presentar la situación y los interlocutores de la discusión del día anterior. Ésta se desarrolla entre 275c y 304b -excepto entre 290e y 293a, en la que ambos reflexionan sobre lo dicho-. Finaliza con un epílogo (304c-307e). La parte central de la obra está destinada a mostrar el proceder falaz del arte erística de los sofistas, en tres partes: 275c-277c; 283a-288d y 293b-304b; que constituyen tres rondas de logomaquia cómica, fuertemente contrapuestas a la demostración seria de Sócrates, desplegada en dos etapas: 277d-282e y 288d-290e, de contenido protréptico. Al respecto de este y otros diálogos, véase: Guthrie, William Keith Chambers (ed. ing. Cambridge University Press 1962, ed. esp. 1990). *Historia de la filosofía griega. IV: Platón. El hombre y sus diálogos: primera época* (título original *A History of Greek Philosophy, Plato. The Man and his Dialogues: Earlier Period*. Madrid: Editorial Gredos. ISBN 84-249-1440-6.

ejecución, pues al otro día de su arribo se le daría fin a su vida y, en la que el fiel amigo le pide que se salve recogiendo el sentir y la opinión del pueblo ateniense:

Critón. Demasiado, según parece. Pero, querido Sócrates, aun así, hazme caso y sálvate. Porque para mí, si murieses, no sería una única desgracia, sino que, aparte de verme privado de un amigo como jamás encontraré otro igual, además de eso, muchos de los que no nos conocen bien a ti y a mí, podrían creer que, siendo capaz de salvarte, si hubiera querido gastardinero, lo descuidé. Y ciertamente, ¿qué fama sería más vergonzosa que ésta de parecer que se estima en más el dinero que a los amigos? Porque la mayoría no se convencerá de que tú mismo te negaste a salir de aquí, a pesar de nuestros ruegos.



***La Muerte De Sócrates (La Mort de Socrate) Jacques-Louis David ,
1787 Óleo Sobre Lienzo • Neoclasicismo***

FUENTE: <http://es.wikipedia.org/wiki/>

Sócrates. Pero, querido Critón, ¿qué nos importa esa opinión de los demás? Pues los más honrados, de los que sí vale la pena preocuparse, considerarán que esto ha sucedido tal y como tenía que suceder.

Critón. Pero ves que es necesario, Sócrates, preocuparse también de la opinión de los demás. Pues estas cosas de ahora ponen de manifiesto que la mayoría es capaz de llevar a cabo no sólo los más pequeños males, sino quizás incluso los más grandes, contra aquel que haya incurrido en su odio.

Sócrates. Ojalá, Critón, la mayoría fuera capaz de hacer los mayores males, para que también fuera capaz de realizar los mayores bienes. Eso sería magnífico. Pero ahora no son capaces de hacer ninguna de las dos cosas; pues, no siendo capaces de hacer a otro ni sensato ni insensato, lo que hacen lo hacen al azar.

Critón. Bien, sea como tú dices. Pero, Sócrates, dime ¿acaso temes por mí y por los demás amigos tuyos que, si tú sales de aquí, los sicofantes nos causen algún daño por haberte sacado, y que nos veamos obligados a perder toda nuestra fortuna o muchas riquezas o, incluso, a sufrir algún otro daño además de éstos? Pues, si temes algo de tal clase, olvídate de ello.¹⁸

¹⁸En Platón, *Diálogos*. Vol. I: *Apología de Sócrates, Critón, Eutifrón, Ion, Lisis, Cármides, Hippias Menor, Hippias Mayor, Laques, Protágoras*, trad. de Julio Calonge, Emilio Llodé, Carlos García Gual, Madrid, Editorial Gredos, 2006. Cfr. Critón nota 4, se escribe que en la Antigua Atenas un sicofante o sicofanta (en griego συκοφάντης sykophantes) era un denunciante profesional. Generalmente cobraba del interesado en denunciar, que no deseaba hacerlo por sí mismo. Eran conocidos y temidos por las personas honradas que siempre podían verse envueltas en una denuncia falsa. El Diccionario de la Real Academia Española registra los dos vocablos «sicofante» y «sicofanta» (ambos como sustantivo masculino). Aunque prefiere la forma «sicofanta». La palabra viene de σῦκον, sykon, higo, y de φαίνω, phainô, descubrir. El sentido literal de la palabra es mal conocido. Una hipótesis es que estos delatores cogían a los exportadores de higos fuera del Ática (la exportación era entonces ilegal debido a que el terreno pedregoso era muy estéril, lo cual constituye una de las principales razones por las que Atenas buscaba suministros a través de la navegación y el establecimiento de colonias en ultramar). A pesar de las fuertes multas que recaían sobre los falsos delatores, los sicofantas llevaban a menudo carreras bastante lucrativas.

Es justo que nosotros, de alguna manera, corramos este riesgo por salvarte y, si es necesario, aun otro mayor. Vamos, hazme caso y noobres de otro modo.

Sócrates. Me preocupo de todo esto, Critón, y de otras muchas cosas más.

Critón. Pues bien, no tengas esos temores; además, no es mucho el dinero que quieren recibir algunos por salvarte y sacarte de aquí. Y ¿no ves que estos sicofantes son muy baratos y que no haría falta mucho dinero para sobornarles. Yo creo que te bastaría con mis riquezas; no obstante, si en tu solicitud por mí no crees que sea necesario gastar mis riquezas, haya aquí algunos extranjeros dispuestos a gastar lo que haga falta. Incluso uno de ellos, Simias el tebano, ha traído dinero suficiente para este asunto. También está dispuesto Cebes y sin duda otros muchos. De manera que, como te digo, por temer esto no renuncies a salvarte ni, como decías en el tribunal, sea penoso para ti el saber cómo has de vivir al salir de aquí, pues adondequiera que vayas te recibirán bien. Y, si quisieras ir a Tesalia, tengo allí amigos que te estimarán en mucho y te procurarán seguridad, de modo que nadie te moleste en Tesalia. Además, Sócrates, me parece que intentas una acción que no es justa: entregarte, cuando puedes salvarte, y apresurarte a hacer contra ti cosas que sólo tus enemigos procurarían y de hecho han procurado, ansiando destruirte. Además de estas cosas, me parece a mí que traicionas a tus propios hijos, a los que, siéndote posible criarlos y educarlos, dejas abandonados al marchar; y, por tu parte, ellos harán lo que la suerte les depare. Dispondrán, como es natural, de aquellas cosas

Por extensión, el término sicofante/a designa a un individuo bajo y despreciable, que busca obtener una posición o estatus personal mediante adulación hacia otras personas que comúnmente disponen ya de ciertas influencias y estatus social o tribal. El teatro de Aristófanes muestra un buen número de estas figuras.

que se depara a los huérfanos en los orfanatos. Así pues, es necesario o no tener hijos o acarrear con el peso de su crianza y educación, y a míme parece que tú eliges lo más sencillo. Además, se ha de elegir lo que un hombre honrado y bueno elegiría, al menos cuando uno afirma que se ha preocupado toda la vida de ejercitar la virtud. De manera que yo mismo me avergüenzo por ti y por nosotros, tus amigos, de que pueda parecer que todo este asunto en torno a ti se ha realizado con una cierta cobardía por nuestra parte, tanto la comparecencia ante el tribunal -que, habiéndose podido evitar, tuvo lugar- y el mismo proceso del juicio, como este final ciertamente absurdo. Y que parezca que nosotros -puesto que no te salvamos, ni tú a ti mismo- hemos rehuido este asunto por cierta incapacidad o por cierta cobardía nuestra, cuando era posible y realizable si hubiese existido en nosotros un mínimo interés por pequeño que fuese. Pues bien, Sócrates, ten presente esto, no sea que, al mismo tiempo que un daño, sea también una deshonra para ti y para nosotros. Así pues, reflexiona, aunque ya no es tiempo de reflexionar, sino de haber tomado ya una determinación. Y sólo una determinación, pues la noche próxima es necesario que todo esto haya sido realizado; si esperamos más, entonces ya será irremediable e imposible. Venga, Sócrates, hazme caso sin vacilar y no obres de otro modo.

Sin duda, al volver la mirada a las características fundamentales del auténtico diálogo, ya mencionadas atrás en algunos párrafos surgirían entonces serios reparos al *Critón* en el sentido de podersele dar categoría de efectivamente ser un diálogo al tenor de las exigencias del mismo. Pues bien, desde esta óptica veamos algunos aspectos de ello tratando de argumentar las respuestas a algunas preguntas que surgen alrededor de esta temática:

¿Se da en el *Critón* una multiplicidad de interlocutores reales elemento fundamental de y en un auténtico diálogo?

En el *Critón*, cuya desarrollo central lo es el doble diálogo entre Sócrates y Critón y el de Las leyes con Sócrates, simplemente es la apariencia de un diálogo entre Sócrates y Critón.

Ahora, es clara la insistencia por parte de los estudiosos del diálogo de la necesaria existencia en el diálogo auténtico como condición esencial de un tejido de preguntas y respuestas entre sus interlocutores a manera de una investigación compartida alrededor de un principio previamente establecido y acordado en común; y en la que se espera finalmente llegar a un acuerdo en el que se deben dar acuerdos intermedios que lleven a feliz término el objetivo central del diálogo mismo.

Luego, si nos detenemos a reflexionar con cierto nivel de profundidad, no es descabellado afirmar que el requisito para un diálogo auténtico en lo concerniente a la necesaria existencia de multiplicidad de interlocutores, no se da en el *Critón*. En él lo que se da es una multiplicidad de personajes ideales o idealizados. E incluso yendo aún más lejos, y compartiendo la apreciación de Antonio Pérez Estévez (2001) tampoco se da en la gran mayoría del diálogo Socrático-Platónico.

A la vez, se ciernen serios cuestionamientos sobre sí el diálogo en cuestión se realizó. Platón, no estuvo presente y probablemente lo escrito por él en este diálogo haya sido la narración de Critón, con lo que se puede deducir del escrito ser una narración de una narración. Lo que da a pensar de ser el *Critón*, un ejercicio discursivo de rehacer una narración, la que no siempre es fidedigna y la que es una nueva producción en la que prima los intereses de quien la hace.¹⁹

¹⁹ De lo que dice Hans-George Gadamer (1977, pág. 452) *“Pues una pregunta reconstruida no puede encontrarse nunca en su horizonte originario”*.

En lo relacionado con los intereses de quien en un escrito rehace una narración y en lo que respecta al *Critón*, estúdiese el artículo de José Solana Dueso (1998), en el que escribe: *“En el retrato platónico de Sócrates, dos diálogos han sido decisivos: la Apología y el Critón. En el primero, Platón nos ofrece el discurso o discursos que Sócrates pronunció ante el tribunal que lo juzgó. Que el Critón tiene un carácter también apologético, se infiere de sus rasgos diferenciales con otros diálogos de juventud: no se trata aquí de perseguir definiciones ni tampoco de analizar*

¿Hace presencia de manera real el Otro en el *Critón* en la perspectiva teórica de dar inicio al status filosófico de la Otredad significada en la actualidad como la Alteridad?

El Otro²⁰, diferente a Platón mismo “encarnado” en el personaje idealizado de Sócrates en el diálogo *Critón*, son también representados, o mejor e idealizados

formalmente la corrección de un argumento en una plácida conversación entre amigos. El escenario del diálogo es la prisión en el momento en que los amigos de Sócrates están esperando la llegada de la nave sagrada que marcará el momento trágico de la muerte del maestro.

*Estos dos diálogos son, pues, complementarios¹ en el sentido de que, conjuntamente, nos trazan los rasgos de un héroe, Sócrates, entre los cuales lo decisivo será la toma de una decisión de capital importancia así como las razones de tal decisión. Mi análisis, que se restringirá al *Critón*, no pondrá en primer plano la cuestión de la historicidad del retrato que Platón hace de Sócrates, sino el retrato mismo, en la creencia de que este diálogo permite una lectura distinta a la habitual siempre y cuando estemos de acuerdo en las siguientes premisas: - Debe interpretarse en el marco del 399: restauración democrática tras el período de los Treinta tiranos, uno de los más violentos en la historia de Atenas. - Lo determinante no es una doctrina filosófica, sino la toma de una decisión capital y las razones que la amparan. - Carácter apologético del diálogo, lo que implica que su autor está contestando a unas acusaciones previas.*

De lo anterior se infiere que Platón está doblemente constreñido: por un lado, debe presentar un Sócrates genuino, lo que exige ofrecer las ideas más típicamente socráticas, de un modo u otro envueltas en su proceso y condena. Por otro, debe responder a las acusaciones y mostrar la injusticia cometida. El segundo objetivo impone una exposición peculiar del primero: no se trata simplemente de un elogio del maestro, sino también de una defensa que exige réplica a los acusadores. De otro modo, ni los amigos de Sócrates reconocerían al maestro ni los acusadores se considerarían refutados.”.

²⁰ **El Otro u Otro** constitutivo (también conocido como Alteridad) constituye un concepto clave de la filosofía continental. Es una idea opuesta a la Identidad y se refiere, o se intenta referir, a aquello que es «otro» frente a la idea de ser considerado algo. El Otro, considerado siempre como algo diferente, alude a otro individuo más que a uno mismo y normalmente se escribe en mayúsculas.

La idea del Otro. La definición del Otro es parte de lo que explica a uno mismo (véase Sí mismo y Autoconcepto), además de a otros fenómenos y unidades culturales. Las ciencias sociales han utilizado el concepto para comprender el proceso por el cual las sociedades y grupos excluyen a «otros» que no encajan en su sociedad u ocupan un lugar subordinado en ella. La noción de «otredad» forma también parte integral de la comprensión de una persona, ya que es el individuo mismo el que asume un rol en relación con “otros” como parte de un proceso de reacción que no

en Critón y las Leyes; siendo en este diálogo una manera ficticia de la Otridad siendo pocas o mejor nulas las posibilidades de encontrar en él acercamientos a la Otridad en su metacategoría filosófica: la Alteridad.

Pues bien, recurramos una vez más a Pérez Estévez (2001, pág. 17) quien devela de la siguiente manera la anterior cuestión:

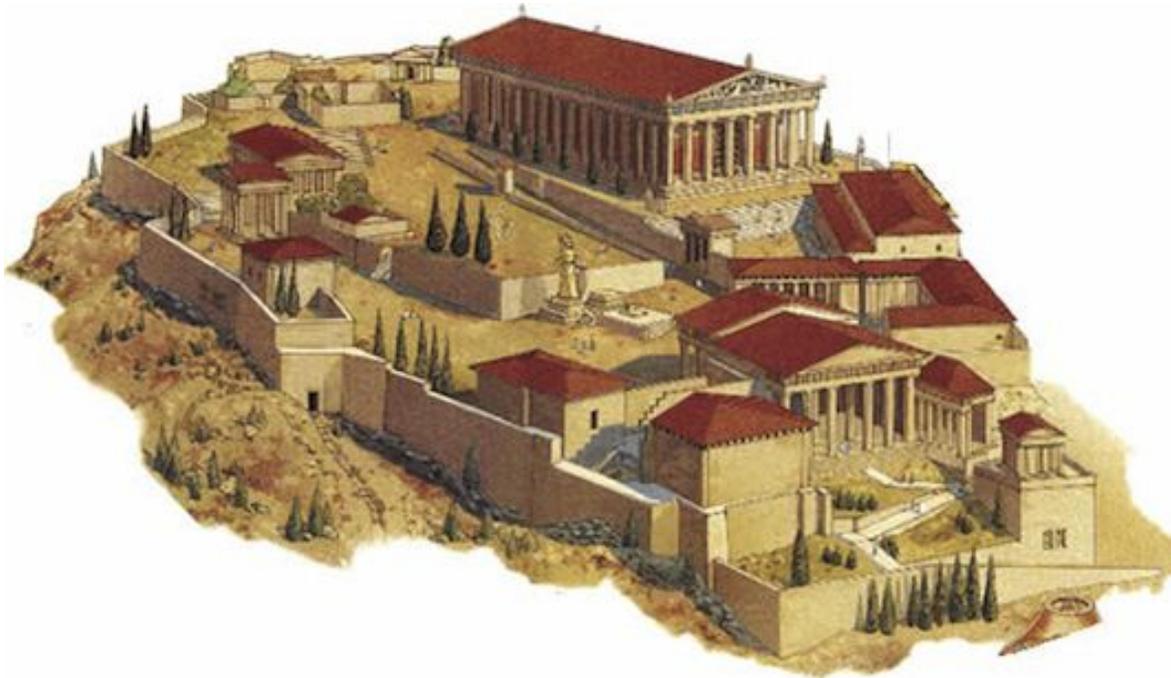
El Critón es, en realidad, un monólogo de Platón elaborado como un nuevo diálogo... Las Leyes es un personaje totalmente ideal que expone la doctrina del Sócrates idealizado y del Platón real. Por otra parte, la multiplicidad de interlocutores carece de importancia en el diálogo socrático-platónico si tenemos en cuenta la finalidad de este diálogo que consiste en preparar el entendimiento y la razón da cada interlocutor para para develar la verdad encerrada en la mejor de las opiniones y dejarse convencer por ella. Y esa preparación se alcanza por medio de una reflexión argumentada, que bien puede ser en compañía de otra persona, como en este caso de Critón o en la soledad, como parece sucederle frecuentemente a Sócrates o Platón... En conclusión, la multiplicidad de interlocutores es algo totalmente ornamental o accidental en los diálogos platónicos. . Los diálogos platónicos no son más que la dramatización literaria del pensamiento solitario del autor, que intenta responder a las preguntas que el mismo se hace.

¿Se da en el Critón una multiplicidad de opiniones?

Como se ve en las partes citadas de manera textual en páginas anteriores del Critón, él expone una serie de argumentos para que Sócrates acepte el escapar de la cárcel. Argumentos, que recogen la Doxa—opinión de la mayoría-, y ala que

tiene por qué estar relacionado con la estigmatización o la condena. La noción de Otridad está muy ligada a las identidades nacionales, porque las prácticas de admisión y segregación pueden formar o mantener las fronteras y el carácter nacional. La Otridad ayuda a distinguir entre la familia y lo lejano, entre lo cierto y lo incierto. A menudo implica la demonización y deshumanización de un grupo, que intenta justificar la explotación de ese Otro inferior alegando razones civilizatorias.

Sócrates pide ser sometida al análisis y el filtro de la razón. Sócrates, solamente se atiene a lo que le dice la razón.



Atenas La Polis Griega Más Destacada De La Antigua Grecia

FUENTE: <http://revistasintaxis.com/images/stories/>

Entonces, preguntémonos por qué Platón se decidió por este argumento, y no otros posibles. Probablemente, la respuesta esté en el carácter apologético del *Critón* dado por Platón para con su maestro. Parafraseando a José Solana Dueso (1998) el desarrollo del argumento tiene como objetivo central el enaltecimiento de Sócrates y el demostrar lo injustificado de la decisión de los jueces atenienses.

Argumento que a decir de este investigador se da en dos movimientos:

El primero, conducente a justificar la mejor opinión por Sócrates la del experto como por ejemplo la del pedotriba y la del médico –en lo que respectivamente a la

gimnasia y la medicina corresponde- en clara hegemonía para con *la doxa* irreflexiva y no propiamente epistémica del vulgo.

La opinión de la mayoría, *la doxa*, es representada por Critón y es confrontada con la de Sócrates, quien busca la mejor opinión que sea coherente con el mejor actuar y el bien vivir, lo que es sustentado literariamente por a través del Sócrates idealizado en el diálogo y mediante las *Leyes*. Prevalece la posición de Sócrates, sobre la opinión de la mayoría quien en cumplimiento de las *Leyes*, y pese a lo injusta de la pena capital decretada por los jueces, accede a ser victimario en aras del orden y las normas de la polis ateniense. Situación que refleja la poca importancia que Sócrates da a la Otredad, y lo que algunos autores han referenciado a un Sócrates como enemigo de la democracia.

Sobre la actitud política de Sócrates se presentan diversas discrepancias interpretativas de sus críticos e investigadores de esta faceta del filósofo. Sin embargo es posible dividirlos en tres vertiente principales: La primera el de haber sido un enemigo de la democracia; la segunda lo contrario; y la tercera un ecléctico respecto al tema²¹.

Al respecto, Juan Pablo Ramis (2005) argumenta lo siguiente: “[...] *Sócrates asumió una posición de rechazo hacia la democracia. Quienes respaldan esta tesis se basan en pasajes provenientes tanto de la pluma de Platón como de Jenofonte, en donde Sócrates se opone al sistema de sorteo y postula que, como en otras áreas, también la política debe ser dirigida por especialistas. A estos fundamentos agregan los siguientes: el origen aristocrático de buena parte de sus seguidores, el acento que pone Sócrates en la necesidad de que reine el orden en la polis y su reverencia hacia el dios Apolo, identificado con los sectores aristocráticos.*

²¹ Sobre la primera posición estúdiense a: Eggers Lan (1971), Miguens (1994), Da Silveira (2002). De la segunda a: Mondolfo (1959), y Muñoz Valle (1977); de la posición ecléctica: Tovar (1947); y Montenegro (1953).

[...] Sócrates era un demócrata convencido. Los autores que se suman a este postulado se apoyan en otros textos y explican de modo distinto aquellos en los que se basan los del primer grupo. Así, ven como factores democráticos el que Sócrates considerase el diálogo con hombres de toda clase como medio para llegar a la verdad, la identificación de la justicia con la ley que aparece en el *Critón* y la valoración del trabajo en textos de Jenofonte (*Memorabilia I, 2 o II, 7*), autor que tiene una postura diferente en este sentido. En cuanto a la opción de Sócrates por el gobierno de los mejores, interpretan que el concepto de sabiduría equivale en este caso a la autoconciencia de las propias limitaciones y que, por lo tanto, lo que Sócrates reclama a los políticos es honestidad intelectual e idoneidad.

Finalmente, podemos incluir una posición ecléctica entre las anteriores, que sostiene que Sócrates es democrático, pero añora la democracia tradicional vivida en su juventud. De este modo, se habría inclinado por un sistema basado en leyes democráticas pero bajo la dirección de una aristocracia de la inteligencia (como con Pericles) que frenase la participación sin límites del pueblo.” (Ramis,2005).

En resumen y volviendo al *Critón*, es posible aseverar la presencia de multiplicidad de opiniones en el *Critón* pero no en igualdad de condiciones. He aquí, como hábilmente Platón quien escribe el diálogo, prepara y abona el terreno para su tejido teórico del *Mundo de las Ideas* también conocida como *Teoría de las Ideas*. Corpus teórico en el que se fundamenta la filosofía platónica y la que no hace presencia de manera unificada y completa en una de sus obras, sino que es formulada en varios de sus escritos de madurez como *La República*, *Fedón* y *Fedro*.

Y el segundo: “Basándose en la mera fuerza de la analogía, se concluye que, en las demás cosas, deberemos guiarnos por la misma norma: "Así pues, en lo justo y lo injusto, en lo innoble y lo noble, en lo bueno y lo malo, cosas que son precisamente el objeto de nuestra actual discusión, ¿debemos seguir la opinión de la mayoría y temerla o sólo la del entendido -si es que hay alguno-, al cual hemos de respetar y temer más que a todos los demás juntos?" (47c-d). La gimnasia y las

técnicas en general son el modelo conforme al cual hay que actuar en el ámbito de la política y la moral."Solana Dueso (1998).

Revisados los anteriores elementos con espíritu crítico de la Alteridad en algunos diálogos de Platón, enrutémonos pues en el análisis de la *Alteridad* en su discípulo, el gran hombre de Estagira: Aristóteles.

3. 2.1.2 La Alteridad En Aristóteles

Si bien es necesario reconocer la multiplicidad de escritos sobre la vida de Aristóteles de manera general baste con saber que nació hacia mediados del año 384 a.C. en Estagira, pequeña población al este de la península Calcídica, situada al norte del mar Egeo. Su padre, Nicómaco, fue de profesión médico y promulgaba pertenecer al árbol genealógico del héroe homérico Macaón, hijo a su vez del semidiós Asclepio. Perteneciendo de esta manera al gremio de los Asclepiádes, que practicaba la profesión de la medicina bajo juramento sagrado de guardar el secreto de la profesión entre sus miembros.

Su madre, Phaestis, también era descendiente de una familia de Asclepiádes, originaria de la ciudad de Calcis, la más importante de Eubea, en donde ella continuaba manteniendo su hogar ancestral y su ciudadanía, que luego heredará Aristóteles. En consecuencia su estirpe entonces era jonia. Probablemente quedo huérfano muy tempranamente, en razón de que el esposo de su hermana, Proxenos, se convirtió en su tutor llevándolo a Atenas, en donde continuo su educación, en el año 367 a.C. a la edad de diecisiete años. Atenas desde un siglo atrás se había convertido en el punto de reunión de los famosos sofistas, científicos y filósofos del mundo heleno. Al arribo de Aristóteles a la ciudad, dos grandes escuelas pugnaban por la hegemonía y los favores públicos.



Aristóteles En Un Fresco Que Está En La Ciudad De Roma, De Autor Desconocido

FUENTE: <http://es.wikipedia.org/wiki/Archivo:Aristotelesarp.jpg>

La primera, la de Isócratesy, la otra, la Academia de Platón. Parece ser que Aristóteles asistió durante un tiempo a los cursos de ambas escuelas, para luego decidirse definitivamente a hacer parte de la Academia, a la que formalmente perteneció, fundando después el Liceo.

“Hacia el año 400 a.C. Isócrates estableció en Atenas o en sus suburbios su escuela de retórica, de carácter abierto, a diferencia de la Academia de Platón. Allí el ciclo de estudios se extendía a lo largo de tres o cuatro años, y no era gratuito.

Esta escuela estaba dedicada a la formación de hombres políticos y en ella Isócrates se comportaba como un maestro en el cabal sentido de la palabra, dado el seguimiento que hacía de sus discípulos; su relación con ellos se desarrollaba en un ambiente de intimidad, para lo cual ayudaba el reducido número de alumnos, con un máximo de nueve.

Esto le permitía ejercer una influencia profunda, a partir del conocimiento que tenía de ellos. En lo que atañe específicamente a la enseñanza, cabe explicitar aspectos como el objetivo propuesto, los sujetos a los que se educa, el contenido que se brinda y el método que se usa. 1º) objetivo inmediato era para él la formación del hombre; el objetivo mediano, salvar a la Grecia de su tiempo a través de lo que constituye su identidad: la cultura; 2º) sujeto de la educación: el gobernante (Nicocles, A Nicocles, Evágoras); y los hombres cultos, como los profesores de elocuencia; el pueblo mismo (de dos maneras: aludiendo a situaciones concretas que le incumben -como sucede en Contra Eutimo, Contra Calímaco, Contra Loquites, Eginético, Trapecítico, por ejemplo- y además, e indirectamente, a través de la formación del gobernante); 3º) contenidos de la educación: la elocuencia, es decir, el arte de hablar bien (importante por la dimensión que Isócrates otorgaba a la palabra, al Logos); 4º) el método era novedoso (el mismo Isócrates se coloca como ejemplo a sus discípulos) por una parte, y tradicional por otra, en tanto los medios utilizados son la ejercitación, el ejemplo, la imitación de los modelos; 5º) Pero al principio y al término de toda consideración en torno a la educación se halla, precisamente, el tema del fin de la educación. En conclusión, lo que Isócrates propone como fin de la educación es el hombre virtuoso.” Azucena A. Fraboschi La Formación Ética Del Hombre Político, Disponible en: http://www.galeon.com/filoesp/Akademos/contexts/aaf_isoc.htm.

La Academia de Atenas o Academia platónica fue una escuela filosófica fundada por Platón cerca 388 a.C. en los jardines de Academo y clausurada por el emperador Justiniano, después de haber sido idealmente refundada, en el año 529. Dedicada a investigar y a profundizar en el conocimiento, en ella se desarrolló todo el trabajo matemático de la época y se desarrolló la teoría heliocéntrica. También se enseñó medicina, retórica o astronomía. Sin embargo,

su inclinación por los estudios matemáticos, le llevó a poner en el frontispicio de la Academia, la siguiente inscripción: "Aquí no entra nadie que no sepa geometría". Puede ser considerada como un antecedente de las Universidades.

El Liceo fue una Escuela Matemática fundada por Aristóteles en el año 336 a. C. en unos terrenos cercanos al templo de Apolo Licio. La cercanía a este templo es lo que hace que reciba el nombre de Liceo. Los miembros de la escuela también reciben el nombre de peripatéticos, y la escuela Peripatética, por acostumbrar a dar las clases paseando en un pórtico cubierto llamado peripatos. Aristóteles fundó la escuela a su vuelta a Atenas, tras unos años en los que se ausentó de la ciudad para ejercer como preceptor del hijo de Filipo II de Macedonia, que luego sería llamado Alejandro Magno. En lugar de volver a la Academia platónica, en la que había permanecido durante unos veinte años, decidió fundar su escuela propia. Cuando muere Alejandro Magno, la situación política en Atenas se vuelve inestable y peligrosa para los considerados "amigos de los macedonios". Aristóteles años atrás había escrito un himno funerario en honor del tirano Hermias, que había sido aliado de Filipo II de Macedonia, por lo que fue acusado de asébeia (impiedad) y temiendo por su vida (al parecer dijo que no quería dar a la ciudad la ocasión de cometer un segundo crimen contra la filosofía, en clara referencia a la muerte de Sócrates) se trasladó a Calcis, la tierra de su madre en la isla de Eubea, donde murió en 322 a. C. A Aristóteles le sucede Teofrasto en la dirección del Liceo cuando el primero se ve obligado a huir de Atenas. La escuela siempre tuvo una orientación empírica, en oposición a la Academia platónica mucho más especulativa, que se acentúa cuando Teofrasto asume su dirección. Otro importante director del Liceo fue Andrónico de Rodas porque en el siglo I a. C. ordenó y publicó los escritos de Aristóteles que se conservaban en el Liceo y agrupados y titulados de esta forma se han conservado y transmitido hasta nuestros días.

En la Academia floreció la actividad académica de Aristóteles y obtuvo una destacada participación. Esta fase de su vida, quizás sea la parte más conocida su vida, sobre todo por los escritos que nos llegan de su época. Escritos conformados por más de 200 tratados de los cuales sólo nos han llegado 31 de manera

fragmentada²² y en los que se observa los aportes a la Filosofía y la Ciencia más en los campos de la Lógica, la Filosofía, la Metafísica, La Filosofía de la Ciencia, La Ética, La Estética, La Retórica, La Física, La Astronomía, y La Biología. Siendo las ideas plasmadas en esta prolífica producción escrita fundamento de primera línea en la historia y el desarrollo del pensamiento occidental. De entre muchas contribuciones a la evolución del pensamiento científico sobresalen la formulación de la *Teoría de la Generación Espontánea*, *El Principio de no Contradicción*, *Las Nociones de Categoría, Sustancia, Acto, Potencia*, etc.

Presentado el anterior resumen de la vida de Aristóteles y su obra, es momento de iniciar el trabajo sobre la presencia o no presencia de la Alteridad en los escritos de nuestro filósofo de turno, de la que muchos estudiosos del tema la han concebido en su entramado teórico, para él, como *La Diferencia*. Por consiguiente veamos cómo se da esta situación.

El estudio de Aristóteles y su concepción de la *Alteridad* como la diferencia, exige una primera aproximación a las antiguas Polis o las llamadas Ciudades-Estados griegas para poder hacer inteligible la anterior concepción en algunas de las obras del estagirita.

El término Polis del griego: *πόλις*, y en su romanización: *Pólis* era el nombre dado a las *Ciudades-Estado* de la antigua Grecia, surgidas desde la *Edad Oscura* hasta la dominación romana. Ciudades-Estados que en la actualidad son concebidas como un Estado el cual sólo consta de una ciudad de una exigua superficie territorial circundante, siendo el caso en estos momentos en la Geopolítica de la tierra de Singapur, Ciudad del Vaticano y Mónaco. El origen de estas ciudades, exceptuando algunos casos casi siempre estuvieron relacionados con móviles comerciales y por ende políticos.

²² Véase el interesante artículo de Fernando Báez alrededor de esta temática titulado *Los Escritos Perdidos de Aristóteles*. Disponible en <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/perdido.pdf>.



Aristóteles y Platón En La Academia

FUENTE: <http://www.google.com.co/imgres?q=alegor>

La *Polis* en la Antigua Grecia estaba conformada por la ciudad amurallada, los campos de cultivos y de pastoreo y los puertos que la comunicaban con el exterior. Cada polis ejercía un estricto control sobre su territorio y no aceptaba la sumisión a ningún poder exterior. En general, la polis albergaba grupos reducidos, no mayores de 10000 habitantes, ocupando un territorio pequeño casi siempre entre 1000 y 3000 kilómetros cuadrados de superficie.

Los orígenes de las *Polis* en la Antigua Grecia, tuvieron en primera instancia como causa fundamental la natural tendencia del hombre griego a su independencia y localismo como producto del aislamiento debido a lo accidentado de la geografía de las zonas que ellos habitaron, y en una segunda al proceso de unificación de pequeñas poblaciones conocido como *Synecismo* *Sinoicismo*, término que proviene del griego *συνοικισμός*, *synoikismós*, y que literalmente significa

"cohabitación". Del que Tucídides y Plutarco hace alusión en los siguientes términos:

Desde los tiempos de Cécrope y de los primeros reyes hasta la época de Teseo, los habitantes del Ática vivieron siempre repartidos en pequeñas ciudades (poleis), cada una con sus pritanos y sus magistrados, y cuando no tenían nada que temer no se reunían con el rey para deliberar, sino que deliberaban y decidían su política por separado. Hubo incluso algunos que hicieron la guerra, como fue el caso de los eleusinos y Eumolpo contra Erecteo.

Pero cuando subió al trono Teseo y unió el poder a la inteligencia, entre otras medidas que tomó para organizar el país, suprimió los consejos (bouleuteria) y las magistraturas de las otras ciudades y unificó a todo el mundo en la ciudad actual, estableciendo un consejo y un pritano únicos; y, aunque siguieron ocupando sus tierras separadamente igual que antes, les obligó a limitarse a esta única ciudad, que, cuando fue dejada por Teseo a sus sucesores, se había convertido en una gran ciudad gracias a que todos le aportaban ya sus tributos. Y en memoria de esto los atenienses todavía hoy celebran, a expensas públicas, las fiestas Sinecias en honor de la diosa.

Tucídides, II, 15, 1-2

Después de la muerte de Egeo, (Teseo) se propuso una ingente y admirable empresa: reunió a los habitantes del Ática en una sola ciudad (asty) y proclamó un solo pueblo (polis) de un solo Estado, mientras que antes estaban dispersos y era difícil reunirlos para el bien común de todos, e, incluso, a veces tenían diferencias y guerras entre ellos. Yendo, por tanto, en su busca, trataba de persuadirlos por pueblos y familias [génoi]; y los particulares y pobres acogieron al punto su llamamiento, mientras que a los poderosos les prometió un Estado sin rey y una democracia que dispondría de él solamente como caudillo en la guerra y

guardián de las leyes, en tanto que en las demás competencias proporcionaría a todos una participación igualitaria. Algunos parecieron aceptar estas razones, pero otros, temerosos de su poder, que ya era grande, y de su decisión, les parecía preferible aceptarlas por la persuasión mejor que por la fuerza.

Derribó, por consiguiente, los pritaneos y consistorios (bouleuteria) y abolió las magistraturas de cada lugar y, construyendo un pritaneo y consistorio (bouleuterion) común para todos allí donde ahora se asienta la ciudad, al Estado le dio el nombre de Atenas e instituyó las Panateneas como fiesta común.

Celebró también las Metekías (Metoikia) el día dieciséis del mes de Hecatombeón, fiesta que todavía hoy celebran.

Plutarco, Teseo, 24, 1-4.

Las *Polis* o *Ciudades-Estado*—es de suma importancia mencionar que el concepto de ciudad en la Antigua Grecia no era solamente un mero territorio, sino un ideal de vida- en unión de la región inmediata se declaraban en un Estado con autonomía y soberanía política propia e independiente de las demás, no obstante el reconocerse vínculos culturales con las otras ciudades.

De manera general en la evolución histórica de ellas, desde su emergencia, pasando por el esplendor, y llegando a su decadencia; se es posible observar como en su decurrir político se dieron transiciones de la Monarquía Absoluta a la República Democrática, instalándose la República Aristocrática, Plutocrática u Oligárquica y la decadencia política significadas en la instauración de la Dictadura Legal hasta la Tiranía. Siendo, el ejemplo más claro de este proceso evolutivo político el vivido por la ciudad de Atenas, y el que ha sido modelo político seguido por un número altamente significativo de sociedades occidentales.

En sus comienzos las *Polis* fueron dirigidas y dominadas por caudillos militares llamados los *basileus βασιλευς* (en plural *basileis βασιλεις*), los que la mayoría de las veces ejercían el poder religioso y judicial. Más o menos en la mitad de la centuria del siglo VII a.c., la oligarquía fue logrando cierto poder sobre la monarquía reinante en ese entonces, lográndose que el poder político pasara a manos de asambleas conformadas por representantes de las familias locales más ricas e influyentes, llamados los *eupátridas*, comúnmente denominados “*Los Mejores*”.

Las asambleas de los *eupátridas* (en griego *Εὐπατρίδαι, Eupatridai*, «*los bien nacidos*») es el término que designa a la antigua nobleza de la región griega del Ática) (Bernabé Pajares, 2005; Ober, 1989; Mossés, 1987; Ellul, 1970) se reunían anualmente y elegían sus representantes llamados magistrados, quienes en cierta medida encarnaban la clase dirigente de las *Polis* y además de ejercer el poder político y religioso, mantuvieron un claro monopolio sobre las tierras.

Esta clase dirigente eran los únicos que podían participar en las guerras en razón de los altos costos de la logística de ella. Además de las anteriores características enunciadas, fue claro el marcado sistema aristocrático de sus sistema de gobierno, en el que se gestaron círculos de parentesco hereditario en las familias; y en el que la participación del pueblo gobernado en la vida pública, el *Demos*, únicamente era cuando la asamblea aristocrática lo requería.

Con el tiempo la Aristocracia griega poseedora del poder político-económico-militar y religioso en las *Polis* vio desestabilizado el orden político y social que ella había logrado. Situación acaecida, entre otros a las siguientes causas:



Antigua Falange Hoplita

FUENTE: http://1.bp.blogspot.com/_ngKfT33n65

1. La consolidación del comercio y de la artesanía como actividad generadora de riqueza: La emergencia de ciudadanos ajenos a las grandes familias – a *Los Mejores*- y el logro de riquezas por parte de ellos gracias a la actividad comercial y artesanal, dinamizó el reclamo de derechos políticos a los cuales ellos no tenían participación.
2. Las Revueltas Sociales: Las que fueron el resultado del empobrecimiento del campesinado, el que fue hecho esclavo.
3. La necesidad de tener más soldados, hizo que ellos fueran reclutados de entre ciudadanos del pueblo creándose la *Falange Hoplita* (*ciudadano-soldado de las ciudades estado de la Antigua Grecia*. Su nombre, del griego antiguo *ὀπλίτης*, *hoplitēs* deriva de *hoplon* (*ὄπλον*, plural *hopla*, *ὄπλα*)), (Rodríguez, 2012) y los que al no ser aristócratas, movilizó que ellos reclamaran un reconocimiento a sus derechos políticos.

Causas que conllevaron a una crisis social y política en las *Polis* griegas y la que exigía una pronta solución por parte de la clase aristocrática dominante, en la que obviamente iban a primar la defensa de sus intereses y el poder político. Para ello se recurrió a la elección de magistrados de entre las asambleas –eupátridas notables-, entre los que descollaron legisladores como: Zaleuco de Locri y Carondas de Catania quienes propendieron por la distribución de manera más equitativa entre los ciudadanos; el legislador aristócrata ateniense Dracon condicionó el poder de las tribus al Estado; y en la época arcaica Licurgo y Solón, siendo este último quien redactó una constitución para Atenas, a principios del siglo VI A.C. Constituyéndose el aporte de estos legisladores en un capítulo especial en el proceso político de las Ciudades-Estado de la Antigua Grecia. Siendo específicamente en la transición de la hegemonía de la Aristocracia griega a lo que se le llamó el mandato de los tiranos.

Licurgo del griego antiguo Λυκοῦργος [Lykoûrgos] fue un legislador de Esparta, del que se ha discutido desde la antigüedad del cuál fue la época histórica en que vivió. En este sentido se le han realizado aproximaciones cronológicas que van desde el siglo XII a. C. hasta el año 600 a. C., predominando la opinión de que las fechas más probables son el siglo VII a. C. y el siglo IX a. C.

Su obra de mayor realce como legislador fue el establecimiento de la reforma de la sociedad espartana de acuerdo con el Oráculo de Delfos, y desde esta óptica se le atribuye el haber sido el gestor de la constitución de Esparta (Bravo 1994). En torno a lo escrito en los dos párrafos anteriores, veamos lo que Plutarco en el tomo I de su obra *Vidas Paralelas* escribe al respecto:

Del origen de Licurgo:

1.- Nada absolutamente puede decirse que no esté sujeto a dudas acerca del legislador Licurgo, de cuyo linaje, peregrinación y muerte, y sobre todo de cuyas leyes y gobiernos, en cuanto a su establecimiento, se

hacen relaciones muy diversas, siendo el tiempo en que vivió aquello en que menos se conviene. Algunos dicen que floreció contemporáneamente a Ífito, y que con él estableció la tregua olímpica, de cuyo número es el filósofo Aristóteles, que produce como testigo un disco que se guarda en Olimpia, en el que todavía se mantiene escrito el nombre de Licurgo. Los que han dado la cronología y sucesión de los reyes de Esparta, como Eratóstenes y Apolodoro, lo hacen no pocos años anterior a la primera Olimpíada. Timeo sospecha que hubo en Esparta en diversos tiempos dos Licurgos, y los sucesos de ambos por la excelencia se confundieron en uno, habiendo casi alcanzado el más antiguo los tiempos de Homero, y aun algunos dicen que llegó a ver a este poeta. También Jenofonte da a entender su antigüedad, diciendo que vivió cuando los Heraclidas; porque aunque en linaje fueron Heraclidas aún los últimos reyes de Esparta, en esto quiere significar que llama Heraclidas a los primeros de aquellos, inmediatos a Heracles. Mas en medio de esta confusión de la historia, para escribir la vida de este legislador, procuraremos seguir, entre las diferentes relaciones, las que envuelvan menos contradicción o estén apoyadas en la fe de más acreditados testigos. Aun el poeta Simónides no tiene por padre de Licurgo a Éunomo, sino a Prítanis; pero casi todos forman así la genealogía de Éunomo y Licurgo: que de Patrocles el de Aristodemo fue hijo Soo; de Soo, Euritión; de éste, Prítanis; de éste, Éunomo, y de Éunomo y su primera mujer, Polidectes, y después más joven Licurgo, de Dianasa, como lo escribió también Dieutíquidas, haciéndole sexto en orden desde Patrocles, y undécimo desde Heracles.

Y del establecimiento de la *Retra* como un significativo paso hacia la democracia y la participación del pueblo griego en la discusión política de Esparta:

VI.-... trajo de Delfos un vaticinio, a que se da el nombre de Retra y es de este tenor: “Edificando templo a Zeus Silanio y a Atenea Silania, conviene que tributando tribus, fraternizando fratrias, y creando un Senado de treinta con los Arqueguetas, tengan éstos el derecho de congregarse según los tiempos a los padres de familias entre Babica y Cnaquión, de tratar con ellos, y de disolver la junta.” En este vaticinio

tribuir tribus, y fraternizar fratrias, es dividir y repartir el pueblo en secciones, de las cuales a las unas se les llamó tribus, y a las otras fratrias. Arquequetas se decían los reyes, y congregar era reunir en junta pública; porque quiso que se refiriese a Apolo el principio y la causa del gobierno. Babica y Cnaquión llaman ahora al río Enunte; aunque Aristóteles dice ser Cnaquión el río, y Babica el puente. En el espacio que mediaba, se tenían las juntas públicas, sin que hubiese pórticos ni otro ningún aparato; creyendo que nada contribuían, sino que más bien dañaban estas cosas para el acierto, porque excitan en los ánimos de los concurrentes ideas fútiles y vanas, cuando fijan la vista en las estatuas, en las pinturas, en los balcones teatrales, y en los techos muy artificiosamente labrados. Congregada la muchedumbre, a ninguno de ella se le permitía hablar de otros asuntos, y sólo era dueño el pueblo de decir sobre el dictamen propuesto por los ancianos y los reyes; pero fue más adelante cuando alterando los de la muchedumbre, y violentando las propuestas con añadir o quitar, los reyes Polidoro y Teopompo añadieron esto a la Retra: “Mas si el pueblo no fuese por lo recto, permítese a los propectos y a los Arquequetas el no aprobarlo, sino separar y desunir al pueblo, como que trastornan y contrahacen la propuesta fuera de lo conveniente”. Y éstos persuadieron también a la ciudad que el dios lo había ordenado; como de ello hace mención Tirteo en estos versos: ¡Oyeron con su oído, nos trajeron este oráculo y versos infalibles, que predijera por la Pitia Febo: “Tengan el mando los sagrados Reyes, que son tutores de la amable Esparta, y los graves ancianos, luego el pueblo, y se confirmarán las rectas leyes”.

En resumen, la obra de Licurgo como legislador ha sido citada por historiadores antiguos, además de Plutarco, por Heródoto y Jenofonte. Diciendo Jenofonte de él: que no se circunscribió a imitar «... a las otras ciudades, sino que concibió cosas incluso opuestas respecto a la mayoría de ellas: así hizo a su ciudad particularmente afortunada». Gran parte de los historiadores e investigadores de las Ciudades-Estados griegas creen que Licurgo fue el responsable de las reformas comunales y militaristas que transformaron la sociedad espartana en la segunda parte del siglo VII a. C., ya mencionada y denominada *Gran Retra* también conocida como la Constitución Espartana.

Finalmente, es importante enunciar que el proyecto legislativo de nuestro eupátrida de turno se fundamentó esencialmente en: la subordinación de todos los intereses privados al bien público, la imposición de una estructura social modelada sobre la vida militar, en la que la educación de los jóvenes estaba encomendada al propio Estado, y la obligación de sobriedad en la vida privada. Y se le atribuye el célebre pensamiento de que *"Lo importante de las leyes no es que sean buenas o malas, sino que sean coherentes. Solo así servirán a su propósito"*.

A Solón (en griego Σόλων quien vivió del 638 a. C. –558 a. C.) poeta, reformador y legislador ateniense -uno de *los siete sabios de Grecia*-, le correspondió gobernar en una época caracterizada por álgidos conflictos sociales, cuya principal causa lo fue la extremada pobreza del pueblo ateniense y la alta concentración de la riqueza y el poder político económico de los eupátridas terratenientes del Ática.

En lo que respecta a la denominación de *Siete Sabios* fue el título dado por la tradición griega a siete antiguos sabios griegos (alrededor del 620 — 550 a. C.), renombrados por su sabiduría práctica que consistía en una serie de aforismos memorables. Merecieron dicho nombre debido a que sus enseñanzas o frases son una guía de la vida de los hombres. Este conjunto incluye tanto a filósofos como a estadistas o legisladores. La tradición de los Siete Sabios se mantuvo a lo largo de los siglos. Por ejemplo, Plutarco compondría un *Ágape* para siete sabios.

El mundo antiguo nos ha dejado varias relaciones de los Siete Sabios. Una la presenta Platón en el diálogo Protágoras (Prot. 343a). Otra, la que aquí sigue, procede de Estobeo (que no incluye en la lista a Misón de Quene, mencionado por Platón, y pone en su lugar a Periandro): 1. Cleóbulo de Lindos: se le atribuye la



Solón Legislador Ateniense

FUENTE: <http://mariojua.files.wordpress.com/2011/04/solon21.jpg>

Máxima *“La moderación es lo mejor”*. Gobernó como tirano de Lindos, en la isla griega de Rodas, c. 600 a. C. También se conoce su aforismo *“Aceptar la injusticia no es una virtud, sino todo lo contrario”*; 2. Solón de Atenas: acuñó la máxima *“Nada con exceso, todo con medida para guiar el comportamiento práctico de los hombres”*. Solón (640 a. C. - 559 a. C.) adquirió fama como legislador y reformador social en Atenas.

Otro aforismo atribuido a él es *“No tengas prisa en buscar nuevos amigos, pero una vez encontrados no tengas prisa en deshacerte de ellos”*; 3. Quilón de Esparta: autor de la máxima *“No desees lo imposible”*. Político del s. VI a. C.,

intenta mejorar los sistemas para controlar mejor a los más altos funcionarios del estado. Asimismo, se le atribuye la militarización de la vida civil de Esparta y las primeras medidas para la educación castrense de la juventud; 4. Bías de Priene: *“La mayoría de los hombres son malos”*, indica la máxima atribuida a este político griego que alcanzó gran fama como legislador en el s. VI a. C; 5. Tales de Mileto: Filósofo y matemático, destacó gracias a su sabiduría práctica, a su notable capacidad política y a la gran cantidad de conocimientos que poseía. La máxima que se le atribuye, que figuraba en el frontón del templo de Apolo en Delfos, es *“Conócete a ti mismo”*; 6. Pítaco de Mitilene: fue un estadista griego (c. 650 a. C.) que gobernó en Mitilene (Lesbos), junto con el tirano Mirsilo. Pitaco intentó restringir el poder de la nobleza, y ejerció el poder apoyándose en las clases populares. El aforismo por el que se le conoce es *“Debes saber escoger la oportunidad”*; 7. Periandro de Corinto: como tirano de Corinto, intentó mantener la estabilidad política interna y propició la prosperidad del país durante el período entre los s. VII-VI a. C. Se ocupó de reglamentar y humanizar el trabajo de los esclavos, protegió a la clase social de los campesinos pobres y obligó a la nobleza a reducir la suntuosidad de sus gastos. También llevó a cabo una sistemática política colonial de conquistas. La larga estabilidad de que gozó Corinto bajo su mandato contribuyó a que fuera incluido en el grupo de los sabios de Grecia. Es autor de la máxima *“Sé previsor con todas las cosas”*.

Ahora, volviendo nuevamente en lo relacionado con lo de la situación de extrema pobreza y la explotación inhumana de la que era objeto los más desposeídos por parte de la aristocracia ateniense, Aristóteles en *La Constitución de los Atenienses* 2.2, escribe:

“Los pobres se hallaban esclavizados no sólo ellos en persona, sino también sus hijos y sus mujeres, Recibían la denominación de pelates y hectemorioi («los de la sexta parte»), pues precisamente bajo tales condiciones labraban las tierras de los ricos. Y, en general, la tierra estaba en manos de unos pocos. Y si los indigentes no abonaban el precio del arriendo, se los podía llevar esclavizados, a ellos y a su prole.

También los préstamos se aseguraban mediante la esclavización personal (...).”

De los orígenes de Solón, Plutarco en su obra y el tomo mencionado escribe que: ²³

Dídimo el Gramático, en su comentario contra Asclepiades de las tablas de Solón, trae el aserto de cierto Filocles en que se da a Euforión por padre de Solón, contra el sentir común de todos cuantos han hecho mención de este legislador, porque todos a una voz dicen que fue hijo de Execéstidas, varón que en la hacienda y poder sólo gozaba de una medianía entre sus ciudadanos; pero de una casa muy principal en linaje, por cuanto descendía de Codro. De la madre de Solón refiere Heraclides Póntico que era prima de la de Pisístrato; y al principio hubo gran amistad entre los dos por el parentesco y por la buena disposición y belleza, estando enamorado Solón de Pisístrato, según la relación de algunos.

Por esta razón probablemente cuando más adelante se suscitó diferencia entre ambos acerca de las cosas públicas, nunca la enemistad produjo grandes desazones, sino que duró en sus almas aquella primera inclinación, la cual mantuvo la memoria y cariño antiguo, como llama todavía viva de un gran fuego. Por otra parte, que Solón no se dominaba en punto a inclinaciones desordenadas, ni era fuerte para contrarrestar al amor como con mano de atleta, puede muy bien colegirse de sus poemas, y de la ley que hizo prohibiendo a los esclavos el usar de ungüentos y el requerir de amores a los jóvenes, pues parece que puso

²³Es importante resaltar que en el volumen II de la misma obra, también Plutarco aborda a este legislador, específicamente en la comparación entre Solón y Publícola. De la obra de Solón y de las fuentes históricas consúltese a Aristóteles (1984) y a Plutarco (1996). De las ediciones de sus poemas a Ernst Diehl (1925); M. L. West (1972); B. Gentili y C. Pratto ed (1988); Francisco Rodríguez Adrados (1990). Sobre los estudios críticos a los trabajos de Francisco Rodríguez Adrados (1997); Adolfo Monedero Domínguez et al (1999); Ferez López y otros (1988); Josine H. Blok y André P. M. H Lardinois ed (2006); y Loreux Nicole (2008).

ésta entre las honestas y loables inclinaciones, y que con repeler de ella a los indignos convidaba a los que no tenía por tales. Dícese también de Pisístrato que tuvo amores con Carmo, y que consagró en la Academia la estatua del Amor, donde toman el fuego los que corren el hacha sagrada.

Solón tratando de evitar las continuas rebeliones y las desigualdades sociales implementó una serie de reformas, las que en términos generales giraron en torno a suprimir los impuestos excesivos, la cancelación de las hipotecas contraídas por los pequeños agricultores ante los usureros prestamistas, la abolición de la esclavitud por endeudamiento, devolver la libertad a los campesinos hechos esclavos por altas deudas, la modificación de las instituciones políticas de la ciudad de Atenas, y el establecimiento de nuevas leyes que deberían ser cumplidas por todos los ciudadanos.

No obstante los esfuerzos y las reformas de Solón, el turbado clima social en poco se logró solucionar. En lo que a las reformas agrícolas y la supresión de las deudas, existen versiones encontradas. Aristóteles, Plutarco y Diógenes Laercio en algunas de sus obras opinaron e interpretaron que ello se alcanzó en su totalidad.

Diferente fue lo que pensaron Dionisio de Halicarnaso y Androción discípulo de Isócrates. El primero -quien vivió entre el 60 a. c y el 7 a. c, historiador, crítico literario y profesor de retórica griego, quien vivió en Roma durante el reinado de César Augusto-²⁴, sostenía que esta condonación de la deuda únicamente alcanzó al sector más indigente. Y el segundo, quien consideró que el alcance de estas

²⁴ De sus obras, consúltese: Dionisio de Halicarnaso. *Historia antigua de Roma*. Obra completa. Madrid: Editorial Gredos. 1. Volumen I: Libros I-III. 1984. ISBN 978-84-249-0950-5; 2. Volumen II: Libros IV-VI. 1984. ISBN 978-84-249-0951-2; 3. Volumen III: Libros VII-IX. 1989. ISBN 978-84-249-1377-9; 4. Volumen IV: libros X-XI y fragmentos de los libros XII-XX. 1988. ISBN 978-84-249-1368-7. – (2001). *Sobre la composición literaria; Sobre dinarco; Primera carta a Ameo; Carta a Pompeyo Gémino; Segunda carta a Ameo*. Madrid: Editorial Gredos. ISBN 978-84-249-2290-0; – (2005). *Tratados de crítica literaria: Sobre los oradores antiguos; Sobre Lisias; Sobre Isócrates; Sobre Iseo; Sobre Demóstenes; Sobre Tucídides; Sobre la imitación*. Madrid: Editorial Gredos. ISBN 978-84-249-2759-2.

reformas meramente llegaba al logro del indulto de los intereses (Struve 1985 e Hidalgo De La Vega 1998).²⁵ Complementando Struve, en su apreciación en la misma obra que la reclamación de la redistribución de las tierras realizada por parte de los menos privilegiados no fue cumplida.

Plutarco, en su obra ya varias veces referenciada en este apartado del libro, dice alrededor de la reforma de las tierras y hace remembranza a Licurgo:

No acertó a dar gusto ni a unos ni a otros, sino que desazonó a los ricos, aboliendo sus créditos, y más todavía a los pobres, porque no hizo el repartimiento de tierras que esperaban, ni los igualó ni uniformó, como había hecho Licurgo, en los medios de vivir.

En lo que la legislación y las reformas en política económica de Solón, cabe resaltar en lo económico: la prohibición de la exportación de cereales fuera del Ática, más no así el aceite de olivo. En este sentido se ordenó un nuevo método en los cultivos y la plantación; se reguló la forma de cavar los pozos; se estimuló el oficio artesanal y se hizo obligatorio mediante una ley la enseñanza del padre al hijo de un oficio, lo que en contraprestación el Estado le eximía al padre –en caso de que el hijo no estudiara- de la manutención de él en su ancianidad; más que abolir la Ley de Dracón de pena capital sobre el ocio, la modificó por multas y la pérdida de derechos civiles llamada *Atimía*²⁶. Luego, hagamos un alto en el tejido de la legislación de Solón, y veamos un poco lo del concepto griego de la Atimía, para luego volver nuevamente a él.

²⁵ De la obra de Androción, véase a: Pausanias (1994). *Descripción de Grecia*, tomo II, introd, trad, y notas de María Cruz Herrero Ingelmo, Editorial Gredos: Madrid, p. 317, nota 52. ISBN 978-84-249-1656-5; Aristóteles, *Retórica III.4*; Gaetano De Sanctis. *L'Attide di Androzione e un papiro di Oxyrhynchos*, Turín, 1908 Papiros de Oxirrinco, vol. V.

²⁶. Sobre estatemática, estudiase a Mogens Herman Hansen, *Apagoge, Endeixis and Ephegesis against Kakourgoi, Atimoi and Pheugontes: A Study in the Athenian Administration of Justice in the Fourth Century B.C.*, Odense University Classical Studies.

La *Atimía* (del griego, *ἀτιμία*, *atimía*, « desprecio », de una *α* privativa y del griego, *τιμή*, *timé*, « honor ») en la Grecia Antigua es una privación total o parcial de los derechos cívicos, utilizada en la época clásica de la democracia ateniense. Aquél que se convierte en *átimos* (griego antiguo *ἄτιμος*), está incapacitado de cumplir las funciones políticas de un ciudadano. No puede asistir a la Asamblea, ejercer las funciones de jurado en la *Heliea* ni intentar acciones judiciales ante los tribunales. En cambio, conserva el estatus de *astós* griego antiguo, *ἄστος*, es decir ciudadano de estirpe.

Por tanto, puede, transmitir la ciudadanía a sus hijos. Excluir a un ciudadano de la asamblea es una forma eficaz de poner fin a su ambición política. La incapacidad de recurrir a la justicia para defenderse contra sus adversarios le pone en una posición social muy difícil. En un nivel más práctico, la *Atimía* significa la pérdida del pequeño ingreso que reciben los jueces por su trabajo o que se percibe por asistir a las asambleas, lo que puede ser grave en el caso de los que están incapacitados para trabajar. La pérdida de tal actividad política tiene además, sin duda, un impacto psicológico importante.

La *Atimía* puede ser infligida como una pena por los tribunales, pero es también automática — al menos en teoría — aplicada por un cierto número de actos, algunos públicos y otros privados. Es afectado de *Atimía* el que no puede pagar una deuda con el Estado, por ejemplo una multa. No existe ningún límite superior para las multas que los tribunales puedan imponer: pueden pues exceder con mucho la fortuna entera de una persona. Y puesto que esta deuda se transmite por herencia, el estatuto se transmite también. Por ejemplo, un hijo puede defender a su padre privado del derecho electoral ante la muerte de éste, pero pierde sus derechos después de su muerte. Los desertores, los hijos indignos (que han pegado a sus padres o que han querido asegurar su subsistencia), los que han dilapidado su fortuna (por prodigalidad o negligencia) o que se han prostituido se convierten automáticamente en *atimoi*.

Es igualmente afectado con la *Atimía* parcial el acusador que no haya obtenido un quinto de los votos en una acción judicial: se trata de limitar los abusos de los

sicofantas, o delatores profesionales. El no respeto a la *Atimía* es considerado como un ataque contra el poder del pueblo y puede, si alguien arrastra al culpable ante los tribunales, valerle la pena de muerte.

Y retornando una vez más lo del mandato de Solón, en lo que concierne a los *metecos*, estimuló la instalación de ellos en Atenas con su familia, pues, si eran gestores de actividades industriales o comerciales, les era concedida la ciudadanía (Gorlich, 1973).

Lo primero que hizo fue abolir las leyes de Dracón, a excepción solamente de la de los homicidios, todas por la dureza y excesivo rigor de las penas, porque para casi todos los delitos no impuso más que sola una pena: la muerte; de manera que los convencidos de holgazanería debían morir, y los que hurtasen hortalizas o frutas debían sufrir el mismo castigo que los sacrílegos o los homicidas. Por esto se celebró después el dicho de Démades, de que Dracón había escrito sus leyes con sangre, no con tinta; y el mismo Dracón preguntado, según se dice, por qué había impuesto a casi todas las faltas la pena de muerte, había respondido: que las pequeñas las había creído dignas de este castigo, y ya no había encontrado otro mayor para las más graves.

(Plutarco op. cit)

En la Antigua Grecia, el término *meteco* significaba simplemente un extranjero, un no-griego, viviendo en una de las ciudades-Estado griegas. La palabra no tenía el significado peyorativo que tiene hoy día. Etimológicamente, la palabra, atestiguada a partir del siglo VI a. C., viene del griego *μετοίκος metoikos*, de *meta*, «cambio», y *οἶκος oikos*, «casa». La forma en el masculino singular nominativo es *metikos*. *Meteco* es «*aquel que ha cambiado de residencia*». Debían pagar un impuesto especial (*τὸ μετοίκιον*) y no podían disponer de propiedades inmobiliarias, excepto si tenían el privilegio de la *ἰσοτέλεια* (igualdad de impuestos). Carecían de derechos políticos, pero estaban obligados a las mismas cargas que los

ciudadanos en razón de su riqueza. Se dedicaban a actividades económicas no agrícolas (comerciantes, artesanos).

Los griegos diferenciaban el *meteco*, extranjero residente, del extranjero de paso. Este último no se beneficia de ningún derecho. En caso de problemas, debe dirigirse al próxeno, ciudadano protector de los ciudadanos de otra ciudad. Así, Cimón es el próxeno de Esparta en Atenas. Un tratado bilateral de hospitalidad (*ξενία xenía*) puede ser establecido entre dos ciudades. El extranjero de paso puede convertirse en *meteco* al cabo de un mes de residencia. Si el *meteco* ateniense puede quedarse en Atenas toda su vida, los *metecos* de otras ciudades son menos favorecidos: las expulsiones no son raras, Esparta practicaba regularmente la *xenelasia*, expulsión general de extranjeros.

Según las ciudades, el *meteco* puede ser obligado a las liturgias, como la *coregía*. A cambio, está exento de la *trierarquía*, que implica el mando de un *trirreme* (en griego *τριήρης/triérês* en singular, *τριήρεις/triérêis* en plural era una nave de guerra inventada hacia el siglo VII a. C.) (Taillardat, 1999; Wallinga, 1992). Los *metecos* suficientemente acomodados deben a la ciudad un servicio *hoplítico*, que es llevado a cabo en una guarnición. Es muy raro que los *metecos* participen en campañas. Es sometido siempre a controles, pero más o menos importantes según el carácter cosmopolita o no de la ciudad, y según las convenciones judiciales bilaterales eventuales entre ciudades.

Fue muy común encontrarse a los *metecos* en los oficios del comercio o de las finanzas, y muchos de ellos formaron una buena parte de los empleados administrativos. Numerosos son igualmente los *metecos* ricos, al punto que la figura del *meteco* advenedizo y arrogante se convierte en un clásico de las comedias griegas. El extranjero hombre libre y griego es excluido de la esfera política pero pertenece a la misma comunidad cultural que el ciudadano: lengua, dioses, santuarios. Se desconoce la fecha de introducción de un estatuto específico de los *metecos* en Atenas. Es probable que se remonte a las reformas de Clístenes (López, 1989; Hidalgo et al. 1989)

Para un *meteco* poder vivir en Atenas, obligatoriamente debía encontrar un protector, el *προστάτης πρόστατα* ((palabra del griego antiguo que significa literalmente «*el que está primero*»), y era tarea del protector hacer inscribir a su protegido en un Demo (De la palabra griega (*δῆμος*) que suele traducirse por "pueblo" en castellano). Esto, porque al *metecole* era prohibido poseer casa y tierras en el Ática, siendo a menudo el *πρόστατα* su arrendador.

En el caso de que el *meteco* es un esclavo liberado, tiene casa o tierras para el *πρόστατα*, su antiguo dueño. Más o menos a partir del siglo V a. C., se data que el *meteco* es sometido a un impuesto especial, el *μετοίκιον μετοίκιον*, el que era de un monto 12 dracmas para un hombre y 6 para una viuda.

Todos los extranjeros, ya fuesen *metecos* o de paso, debían pagar los *ξενικά xeniká* para poder comerciar en el ágora. En el plano judicial, el *meteco* se beneficia de garantías, que son inferiores a aquellas de que goza el ciudadano. Puede intentar un proceso civil ante el *πολεμαρχα* (en griego antiguo: *πολέμαρχος, polemarchos* era un magistrado de la Antigua Grecia).y el penal ante el tribunal del *Paladión*(del griego: *Παλλάδιον; Palládion*). A cambio, no puede tomar parte en un tribunal. Debe recurrir a un fiador, el *πρόστατα*, si es acusado en un proceso civil. En un proceso criminal, es encarcelado antes del veredicto. El asesinato de un *meteco*, por ejemplo de un esclavo, es condenable sólo al exilio. Mientras que el de un ciudadano conduce a la muerte.

Ahora, retomando lo de Solón (Domínguez, 2001) después de la breve incursión por el interesante tema de los *metecos* en Grecia, y es asertivo argumentar que en general pese a las medidas adoptadas por él los problemas sociales no fueron solucionados –como ya se dijo anteriormente-, y el momento coyuntural fue aprovechado por algunos aristócratas entre los siglos VII y VI A. C., emergiendo los *Tiranos*(Vernant, 1973; Schied, 1984; Taylor, 1991; McGlew, 1996) ; quienes trabajando en forma aislada pugnaban por arrebatarse el poder a la Oligarquía local.

La tiranía (del griego *τυραννία*), desde la concepción que se le dio al término en la Grecia antigua, era el régimen de poder absoluto, casi siempre de manera

unipersonal, que con frecuencia instauraba aquel o aquellos que habían derrocado el gobierno de una *Ciudad-Estado*, comúnmente llamado tirano. Normalmente a través del apoyo popular, pero en algunas ocasiones mediante golpe de Estado militar o una invasión extranjera.

En este sentido, el tirano ocupaba el poder no por derecho, sino por la fuerza. Para democracia moderna y el pensamiento político moderno, la tiranía se identifica con un uso abusivo y cruel del poder político que se ha usurpado, apreciación que contrasta con el pensamiento de los antiguos griegos, ya que en ellos, el término no estaba tan cargado de connotaciones peyorativas, y a menudo tenía mucho que ver con la demagogia y el populismo. La historiografía dice que para los griegos el término tuvo en principio una connotación positiva y muchos tiranos eran queridos y muy populares entre los ciudadanos de las polis, la metrópolis y las menores que eran administradas por éstas.

Más con el tiempo aquellas tiranías, las que en muchos casos fueron calificadas como benévolas y populares se convirtieron en un sistema político muy recurrente por autoritarias, y esto en razón a que se apoyaron en la nobleza de la ciudad para hacerse con el poder, siendo en este momento en el cual empezaron a ser odiadas y a recibir el repudio del pueblo e inician su identificación con el tipo de la tiranía moderna.

Parece que el término "tirano"(*tyrannos*) se aplicó por primera vez a Fidón de Argos (Fedón de Argos (*Pheidon Φειδων*)) y a Cípselo de Corinto.

De Fidón de Argos "[...] se decía descendiente de los heráclitas, fue el más violento de los tiranos griegos, que obligó a todos los pueblos vecinos a hacerse aliados de Argos. La historia cuenta que arregló el sistema de pesas y medidas, adoptando el aplicado por años en Babilonia, cuyas medidas de longitud eran el codo y el pie; la unidad de peso era el talento, que se dividía en 60 minas, la mina, a su vez, equivalía a 100 dracmas y el dracma en seis óbolos. Pero, a Fidón se le reconoce el mérito de haber sido el primero en adoptar en uso de la

moneda de plata en Grecia, y esto porque en tiempos de Homero los griegos no conocían en uso de las monedas y el valor de las cosas se calculaban en cabezas de ganado, y el pago se hacía en un cierto número de bueyes; más tarde, se utilizó el oro y la plata, y los cálculos representaban talentos, minas y dracmas, pero pesando lingotes.”.

(<http://j.orellana.free.fr/textos/tiranos.htm>)



El Tirano Pisístrato Acuñó Las Primeras Monedas De plata Adornadas Con La Lechuza, Símbolo De Atenea, La Diosa Protectora De Atenas

FUENTE: <http://valdeperrillos.com/book/export/html/1437>

Ahora, en cuanto al periodo de esplendor de los regímenes de tiranía fue el siglo VI a. C., gracias a que muchos gobiernos del Egeo fueron derribados y Persia tuvo ocasión de hacer sus primeras incursiones en Grecia, al buscar diversos tiranos su apoyo para consolidarse en el poder. Pisístrato (llamado en griego Πεισίστρατος) y

sus descendientes, los pisistrátidas (en griego antiguo *Πεισιστρατίδαι* / *Peisistratidaî*), (Hipias e Hiparco), son el ejemplo de estos gobernantes para Atenas; Polícrates para Samos, y muchos otros. La tiranía griega fue fruto de la lucha de las clases populares contra los abusos de la aristocracia y los reyes-sacerdotes, cuyo derecho a gobernar venía sancionado por las tradiciones ancestrales y la mitología.

Los tiranos llegaron con frecuencia al poder a través de revueltas populares y gozaron de la simpatía pública como gobernantes, al menos en sus primeros años en el poder.

De Pisístrato, por ejemplo, cuenta Aristóteles que eximió de impuestos a un agricultor a causa de lo particularmente infértiles que eran sus tierras, y se dice que Cipselo podía pasear por las calles de Corinto sin escolta de ninguna clase. El régimen de la Tiranía practicado por estos aristócratas es definido y comentado por Aristóteles de la siguiente manera:

«La monarquía o sólo debe tener el nombre sin existir, o necesariamente existe debido a la gran superioridad del que reina; de modo que la tiranía, que es el peor régimen, es el más alejado de una constitución; en segundo lugar está la oligarquía, pues la aristocracia dista mucho de este régimen, y la más moderada es la democracia».

(Aristóteles, *Política*, iv, 2,2)

«De las tiranías, en efecto, unas se establecieron de este modo, cuando ya las ciudades habían crecido; otras, ante esto, surgieron de reyes que se apartaron de las costumbres de sus antepasados y aspiraban a un mando más despótico. Otras, de los ciudadanos elegidos para las magistraturas supremas, pues antiguamente las democracias establecían para mucho tiempo los cargos civiles y religiosos; otras surgían de las oligarquías cuando elegían a uno solo con poder soberano para las más importantes magistraturas».

(Aristóteles, *Política*, V, 10, 5-6)

«El tirano sale del pueblo y de la masa contra los notables, para que el pueblo no sufra ninguna injusticia por parte de aquellos. Se ve claro por los hechos: casi la mayoría de los tiranos, por así decir, han surgido de demagogos que se han ganado la confianza calumniando a los notables».

(Aristóteles, *Política*, V, 10, 3-5)

Sin embargo, pese a las críticas y la descalificación que Aristóteles realiza a los Tiranos en las tres citas presentadas, es necesario reconocer, que lo realizado por algunos de ellos no fue del todo malo, siendo el caso de Pisístrato. Los tiranos implementaron, en sus comienzos, políticas populares, las que fueron aceptadas por parte del pueblo en razón de que les representaba algunos beneficios e iban en detrimento de los intereses de las familias aristocráticas. Impulsaron la construcción de suntuosos templos, edificios, y dirigieron la inversión de los impuestos tributados por el pueblo en obras públicas. Obras que posibilitaron la ocupación laboral posibilitaron de una gran parte de la población. El prestigio y popularidad logrado por los tiranos en razón de lo anterior se veía incrementados cuando participaban en guerras contra los Estados rivales. Se organizaron, además, fiestas religiosas en las que participaban todos los ciudadanos sin distinción de clases.

No obstante el haber sido absolutista el gobierno ejercido por ellos, éste aportó grandes beneficios a las ciudades; fomentaron la creación y reforma de leyes, mejoraron el ordenamiento jurídico y la convivencia ciudadana, y ampliaron el comercio en forma considerable. En varias ocasiones sustituyeron a los magistrados por amigos y familiares, pero respetando la constitución vigente.

Ya vistos los anteriores elementos de la llamada Tiranía en la Antigua Grecia, entonces veamos qué es lo que pensó Aristóteles de las llamadas Polis o Ciudades-Estado.

Ahora, después de este esbozo de las principales características de las llamadas Polis o Ciudades-Estado en la Antigua Grecia y del pensamiento de Aristóteles alrededor de ella, veamos entonces la cuestión de la Alteridad en él en algunas de sus obras e iniciemos con *La Metafísica*, la que se ha erigido en una de sus obras principales.

3.2.2 La Alteridad En La Modernidad

En la Modernidad, a decir de Freddy González Silva (2009): *“Descartes (1983) da un giro al desarrollo del metaconstructo Alteridad al postular la concepción del hombre basada del pensamiento. Es decir, el hombre es un ser quien piensa y existe gracias a su autoconciencia. Dentro de este marco histórico, Kant (citado por Laín, 1961) hace del otro un eje para concepción moral de alteridad. En otras palabras, remite al sujeto más allá del sí mismo. Finalmente, un autor quien acerca el término a una comprensión metódica fue Hegel (1966). Este filósofo plantea concebir la alteridad como parte del proceso de la dialéctica. Puesto en otros términos, el movimiento dialéctico parte de un sujeto para volver a él tras recoger, reflexionando, su alteridad.”*

Una cuestión de suma importancia para los investigadores de los estudios de la Alteridad en América lo ha sido la etapa de su colonización. Constituyéndose en un caso claro de escasa alteridad, o de poco acercamiento y entendimiento hacia otras personas o culturas. Proceso de encuentro entre dos culturas, en la que una se impone sobre la otra, sin tratar de entender sus creencias o forma de vida. Sólo por ser la cultura indígena, por manejar creencias y comportamientos diferentes a la europea, esta última ve a la otra como algo que debe ser transformado; lo mismo ocurrió con la cultura negra de África.

Durante esta fase de la historia americana en el que la cultura europea invade otra región y otra cultura, se crean algunas visiones por parte de los colonizadores sobre los pueblos originarios en las que sólo prevalecen ideales y preceptos

propios de Europa, a raíz de esto, muchos europeos entraron en una dinámica de conversión de los indígenas en los que se impuso una visión del mundo ajena a la perteneciente a las culturas aborígenes.

Al respecto, Olver Quijano Valencia (2002) investigador de la Universidad del Cauca, citando a Enrique Dussel, ilustra de la siguiente manera:

el primer proceso europeo de modernización, de civilización, de "subsumir" o (alienar) al Otro como "lo Mismo"; pero ahora no ya como objeto de una praxis guerrera, de violencia pura, sino de una praxis erótica, pedagógica, cultural, política, económica, es decir del dominio de los cuerpos por el machismo sexual, de la cultura, de tipos de trabajos, de instituciones creadas por una nueva burocracia política, etc., dominación del Otro. Es el comienzo de la domesticación, estructuración, colonización del "modo" como aquellas gentes vivían y reproducían su vida humana. Sobre el efecto de aquella "colonización" del mundo de la vida se construirá la América Latina posterior: una raza mestiza, una cultura sincrética, híbrida, un Estado colonial, una economía capitalista (primero mercantilista y después industrial) dependiente y periférica desde su inicio, desde el origen de la Modernidad (su "Otra- cara". El mundo de la vida cotidiana (lebenswelt) conquistadora-europea "colonizará" el mundo de la vida del indio, de la India, de América (1.994:62).

Dejemos el itinerario multidisciplinar histórico de la Alteridad, no sin antes reconocer la importancia de él para con ella, y centrémonos en la emergencia de la articulación de la Pedagogía con la Alteridad.

3.3 LA ALTERIDAD EN LA PEDAGOGÍA

Capítulo especial en el estudio del análisis de la realidad latinoamericana y la Alteridad, lo constituye los trabajos del filósofo y teólogo argentino, naturalizado mexicano Enrique Dussel, Siendo resaltado en América Latina su trabajo

investigativo en esta temática por el mismo Emmanuel Lévinas, quien en su obra *Totalidad e Infinito*, en la página 31 dice que *“Tal vez ha sido Enrique Dussel quien en una poderosa síntesis filosófica ha integrado de una manera más fecunda la noción de alteridad levinasiana en un pensar que se quiere éticamente comprometido”*.

Enrique Dussel Ambrosini, es reconocido internacionalmente por su trabajo en el campo de la Ética, la Filosofía Política y la Filosofía latinoamericana, y en particular por ser uno de los fundadores de la Filosofía de la Liberación, corriente de pensamiento de la que es arquitecto. Ha mantenido diálogo con filósofos como Karl-Otto Apel, Gianni Vattimo, Jürgen Habermas, Richard Rorty, Emmanuel Lévinas. Su vasto conocimiento en Filosofía, Política, Historia y Religión, plasmado en más de 50 libros y más de 400 artículos -muchos de ellos traducidos en más de seis idiomas-, lo convierte en uno de los más prestigiados pensadores filosóficos del siglo XX, que ha contribuido en la construcción de una filosofía comprometida. Ha sido crítico de la modernidad apelando a un "nuevo" momento denominado transmodernidad.

Licenciado en Filosofía (Mendoza, Argentina, 1957), Doctor en Filosofía (Complutense, Madrid, 1959), Licenciado en Ciencias de la Religión (Inst. Católico, París, 1965), Doctor en Historia (La Sorbonne París, 1967), Doctor Honoris Causa (Freiburg, Suiza, 1981) y en la Universidad Mayor de San Andrés (La Paz, Bolivia, 1995). Profesor de Ética y Filosofía Política en el Colegio de Filosofía de la FFyL de la Universidad Nacional Autónoma de México (definitivo en Ética, con una antigüedad académica que inicia en 1976) y en la Universidad Autónoma Metropolitana., México). Entre sus responsabilidades científicas destacan: miembro investigador del Instituto de Historia Europea (Maguncia, Alemania, 1962-1965); miembro de la Asociación Filosófica Mexicana (1975-); miembro de Gesell schaff für Inter kulturelle Philosophie (Köln, Alemania, 1994-); miembro del Consejo Editorial de la revista African Philosophy (Lewisburg, PA, USA, 1997-); presidente de la Asociación de Filosofía y Liberación (miembro de la Federación Internacional de Sociedades de Filosofía, FISP); Investigador Nacional Nivel III, del Sistema Nacional de Investigadores (SNI, México, 2004-2014).

Profesor invitado distinguido en: Universität Freiburg (Suiza, 1981); Visiting Professor John O'Brien de la Notre Dame University (Indiana, USA, 1986); Distinguish Visiting Professor de la California State University of California, (Los Angeles, USA, 1987); Johann Wolfgang Goethe Universität Frankfurt, (Alemania, 1992); Visiting Professor at the Loyola University (Chicago, USA, 1994); Robert Kennedy Visiting Professor (Harvard University, 2000); entre otras. Fue invitado como Keynote Speakers en la sesión planaria del XXII World Congress of Philosophy (Seoul National University, Seoul, Korea, 2 de agosto de 2008). Distinguido recientemente por la Universiad de Köln, Alemania, para ocupar en 2010 la Albertus-Magnus-Professur²⁷.

En el re-pensar la Alteridad en América Latina, además de Dussel, es necesario reconocer, entre otros, los trabajos en la actualidad de Carlos Skliar. Este investigador es Doctor en Fonología, Especialidad en Problemas de la Comunicación Humana con estudios de Pos-doctorado en Educación por la Universidad Federal de Río Grande do Sul, Brasil y por la Universidad de Barcelona, España. Ha sido profesor adjunto de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Río Grande do Sul, Brasil, y profesor visitante en la Universidad de Barcelona, Universidad de Siegen (Alemania), Universidad Metropolitana de Chile, Universidad Pedagógica de Bogotá y Universidad Pedagógica de Caracas.

Actualmente se desempeña como Investigador Independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas de Argentina, CONICET,

²⁷Sobre Enrique Dussel, véanse, Michael Barber, *Ethical Hermeneutics. Rationalism in Enrique Düssel's Philosophy of Liberation*, Fordham University Press, New York, 1998, 184 p.; L. Alcoff-E. Mendieta, *Thinking from the Underside of History. Enrique Dussel's Philosophy of Liberation*, Rowman and Littlefield, Maryland, 2000; "Enrique Dussel. Un proyecto ético y político para América Latina", revista *Anthropos* (Barcelona), 180, 1998, 95 p., dedicada completamente al pensamiento del autor; "The Ethics and Politics of Liberation: Essay on Enrique Dussel", en *Listening. Journal of Religion and Culture* (Romeoville, IL), Vol. 43, Nr. 1, Winter (2008), pp. 1-54.

como coordinador del Área de Educación e investigador del área de educación de FLACSO, Argentina, donde coordina el proyecto "Experiencia y Alteridad en Educación", junto con Jorge Larrosa de la Universidad de Barcelona y "Pedagogías de las diferencias", con Nuria Perez de Lara, de la Universidad de Barcelona. Autor de los libros: *La educación de los sordos. Una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica*. Serie Manuales, Editorial Universidad de Cuyo, EDIUNC, Mendoza, 1997; *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2002; *Pedagogía (improvável) da diferença. E se o outronã o estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A Editores, 2003; *La Intimidación y la Alteridad. Experiencias con la palabra*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2005; *La educación (que es) del otro. Argumentos y falta de argumentos pedagógicos*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2007 y *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la alteridad*. Buenos Aires: Novedades Educativas, en prensa.". Fragmento tomado de <http://educacion.flacso.org.ar/curriculums/carlos-skliar>.

Este autor en su obra *Para Una Ética de la Liberación Latinoamericana* en el tomo I, le da un tratamiento a la Alteridad implementando un nuevo método: *La Analéctica*.²⁸ En 1980, Dussel en su texto *La Pedagógica*

²⁸ De este importante paso en el corpus teórico de Dussel, véase, el artículo de George González González (2007), titulado *La Filosofía de la Liberación de Enrique Dussel en "Para una ética de la Liberación Latinoamericana"*, disponible en <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/dussel49.pdf>. En él, el autor, muestra la Filosofía de la Liberación de Dussel desde la perspectiva de la ética de la liberación, y también da un tratamiento muy significativo a la dialéctica como base para una Analéctica.



ENRIQUE DUSSEL AMBROSINI

FUENTE: <http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons>

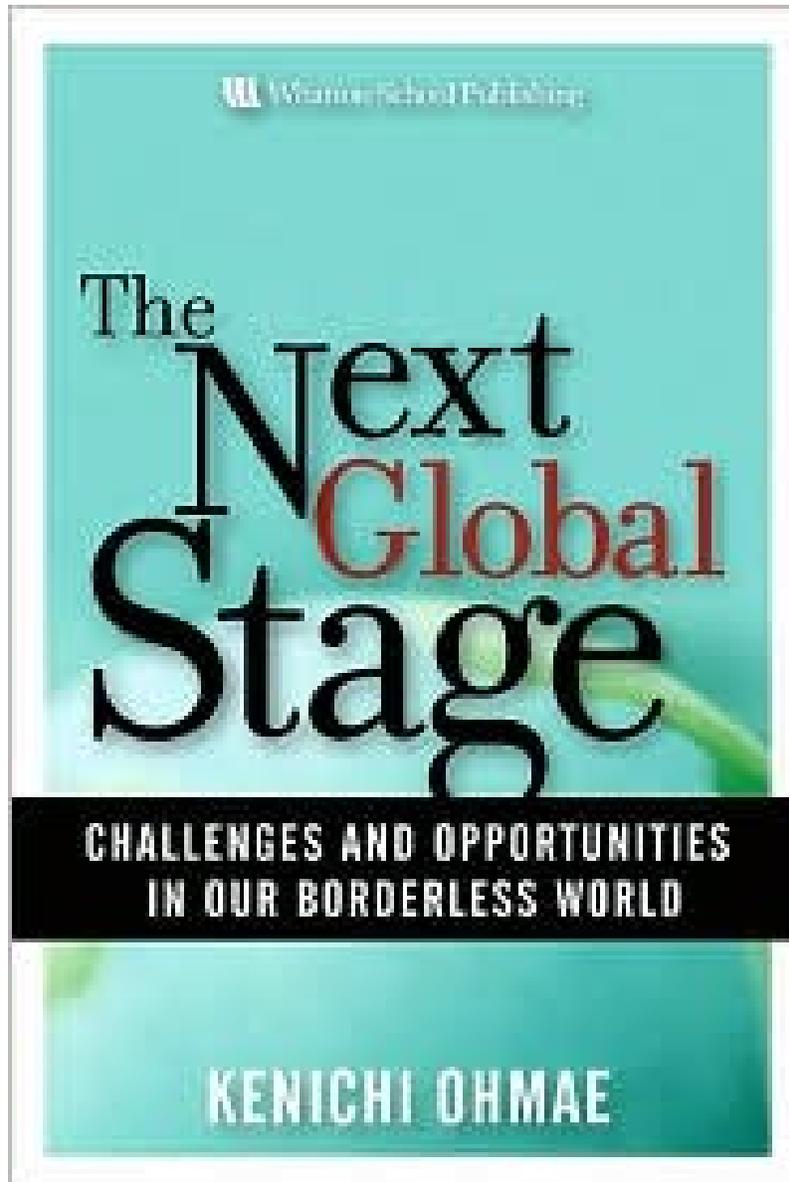
Latinoamericana trata de llevar la Alteridad a la realidad pedagógica: “... *En dicho tratado se presenta la escuela como una de las tantas salidas de la totalidad hacia la alteridad. El análisis realizado conduce a la consideración de que la pedagogía juega un papel esencial en la bipolaridad palabra-oído, interpelación-escucha y acogimiento de la alteridad para servir al Otro como otro. En esta obra, Dussel también propone una postura para el docente: discernir entre lo que el opresor ha constituido en el colonizado como su máscara y el rostro bello del colonizado como autóctono, otro. Mostrar esa distancia, hacer autovalorar la alteridad es la tarea del maestro.*” (González Silva, 2009, pág. 122).

Ahora, en aras de realizar al final de este libro una breve argumentación en torno a la pedagogía y la Alteridad en la perspectiva del llamado “*Paradigma de la Economía Global*”, veamos entonces algunos aspectos de él y de su construcción en el tejido discursivo del connotado estratega japonés Kenichi Ohmae en las

obras que antecedieron al *Próximo Escenario Global*, como lo fueron *La Mente Del Estratega*, *El Poder de la Triada*, y *El Fin Del Estado Nación*.

CAPÍTULO IV

DEL “PARADIGMA DE LA ECONOMÍA GLOBAL”



El libro del connotado estratega de negocios y exsocio mayoritario de McKinsey & Company Kenichi Ohmae (2005) titulado *El Próximo Escenario Global Desafíos y oportunidades En Un Mundo Sin Fronteras* (PEG) ha sido concebido como una de las instancias escritas y argumentativas de mayor trascendencia en la

socialización al campo académico del llamado “*Paradigma de la Economía Global*”. Texto que ha sido considerado de igual o más impacto al de Francis Fukuyama (1992) *El Fin De La Historia y El Último Hombre*. Libro en el que Fukuyama expone una polémica tesis, la Historia, como lucha de ideologías ha terminado, con un mundo final basado en una democracia liberal que se ha impuesto finalmente tras el fin de la Guerra Fría. Alrededor del *Próximo Escenario Global* de Ohmae circulan entre otros los escritos de: Acosta Guzmán (2010); Gurza Moheno Gilda (2010); López Noreña (2010); y Zepeda Peña (Instituto Nacional de Administración Pública).

En el *Próximo Escenario Global* Ohmae no sólo expone su paradigma del mundo globalizado, sino también realiza predicciones del devenir económico del mundo. En este sentido y ante los inusitados y velocísimos cambios acaecidos, y las exigencias al respecto, de igual manera a Drucker Peter (1993), exponente del pensamiento occidental, quien pregonaba la necesidad evolutiva de un Estado-Nación a una Sociedad Poscapitalista. Volumen conformado por doce capítulos, integrados en tres grandes apartados – *el escenario, la dirección escénica y el guión*. Libro por cierto, cautivador de una muy buena cantidad de adeptos, y también dinamizador de diversidad de críticas exacerbadas.

Sus partidarios conciben el manuscrito como un valioso aporte a áreas como la política, los negocios y el desarrollo individual. Mientras que para sus críticos es la consumación de un entramado teórico liderado, entre otros y siendo uno de los más radicales, por su autor, con directrices muy claras hacia la concreción de las políticas de la globalización y uno de sus productos, el neoliberalismo, en los llamados países tercermundistas.

Las críticas a la globalización, no son exclusivamente en el campo económico, sabemos que también se ciernen sobre la identidad, la dignidad humana, en síntesis sobre lo ecológico (Capra, 2003: pp. 275-276). Veamos, entonces lo escrito por Stiglitz (2002, p.45) en lo que a uno de las tantas críticas económicas corresponde: “*Los críticos de la globalización acusan a los países occidentales de hipócritas, con razón: forzaron a los pobres a eliminar las barreras comerciales,*

pero ellos mantuvieron las suyas e impidieron a los países subdesarrollados exportar productos agrícolas, privándolos de una angustiosamente necesaria vía de exportaciones. EE UU fue, por supuesto uno de los grandes culpables, y el asunto me tocó muy de cerca. Como presidente del Consejo de Asesores Económicos batallé duramente contra esta hipocresía, que no sólo daña a las naciones en desarrollo, sino que cuesta a los norteamericanos, como consumidores por los altos precios y como contribuyentes por los costosos subsidios que deben financiar, miles de millones de dólares. Con demasiada asiduidad mis esfuerzos fueron vanos y prevalecieron los intereses particulares, comerciales y financieros –cuando me fui al Banco Mundial aprecié con toda claridad las consecuencias para los países en vía de desarrollo.”

Ohmae nacido en la isla Kyushi en el año 1943, en una instancia argumentativa, dialógica y metafóricas introduce exponiéndonos en el símil de un teatro con sus componentes –escenario, dirección y guión- el mundo empresarial y económico en el marco de La Globalización y La Sociedad de la Información.

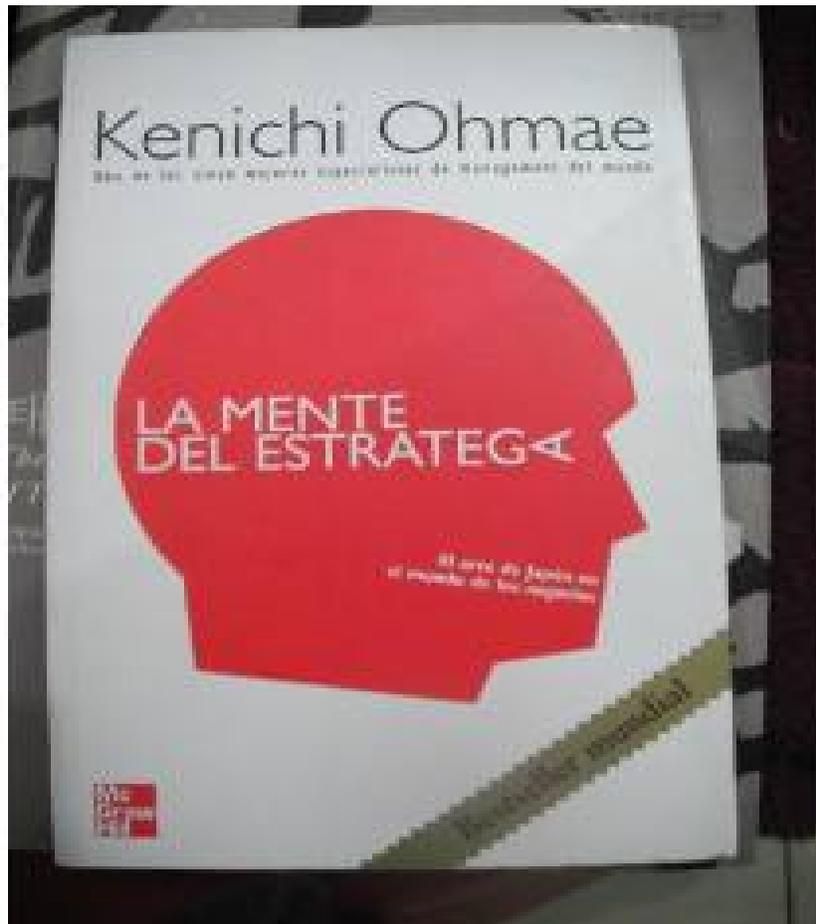
4.1 ANTECEDENTES TEORICOS EN KENICHI OHMAE AL LIBRO *ELPRÓXIMO ESCENARIO GLOBAL*

Iniciemos entonces un interesante viaje por varias de sus obras estructurantes de su entramado teórico para converger un buen entendimiento de la elaboración de la metáfora, con la que explicita el mundo empresarial y económico y sus actividades de gestión y estrategia corporativa el PEG. Alrededor de una reseña histórica de la estrategia, Rafael Alberto Pérez González autor del libro *Estrategias de la comunicación*, “premio al mejor libro Iberoamericano, por la IV cumbre iberoamericana de comunicadores”; realiza en el primer bloque del mismo un interesante recorrido historiográfico al respecto. Volumen de 725 páginas, - publicado por Editorial, Barcelona, España, 2001- y titulada su primera parte *El Conocimiento Estratégico*, en la que nos ilustra sobre la estrategia, desde la visión militar de la cultura oriental y occidental como “*el arte del engaño*”; o “*el uso de la fuerza*” desde la concepción de los griegos; pasando por la modelización matemática en las teorías de la Probabilidad y la Incertidumbre; siguiendo con las

teorías de la Acción Social, las teorías de la Comunicación. Finalmente concluyendo en este apartado de su obra en la estrategia de la comunicación como “*el arte del consenso*”.

4.1.1 De Su Obra “La Mente Del Estratega”

La Mente del Estratega (1983), una de sus primeras obras, en la que nos argumenta sobre el no existir ninguna magia japonesa en el éxito de la realización de los negocios. Es un libro dividido en tres partes y a su vez diseminado en cuatro secciones respectivamente, a saber: *Análisis y visión estratégica; Elaboración de estrategias eficaces; y Realidades estratégicas actuales*. Libro escrito por Ohmae a la edad de treinta y un años, y llamado a ser concebido como uno de los primeros eslabones en la construcción de su corpus teórico. A través de las tres C –*Comunicaciones, Capital y Corporaciones*–, define las estrategias a implementar en pos de satisfacer las necesidades del cliente, logrando ventajas frente a la competencia. Más adelante veremos cómo evoluciona en esta propuesta.



FUENTE: <http://www.mercadolibre.com.mx/jm/img?>

La historia registra en diferentes épocas de la humanidad, personas que han sobresalido de las demás, no propiamente por su inteligencia, sino por el saber aprovechar las oportunidades, -las que no esperaron, las buscaron-, y poder triunfar sobre sus oponentes. Por ejemplo a Alejandro Magno, a Julio Cesar, a Napoleón Bonaparte, Erwin Rommel, en lo que a grandes militares victoriosos corresponde; como también es posible reseñar en el campo de la ciencia, la política y de la ciencia otro puñado de personalidades encumbrados en su actividad y de grandes gestas dignas de emular por la humanidad.

Podemos afirmar que todos ellos fueron hombres de “mente global” en consonancia a nuestros tiempos. Visionarios de los tiempos a devenir, líderes con convicciones sin arredros ante las dificultades. Es decir estrategias “naturales”, descritos por Ohmae (1983), mencionando su papel de consultor de compañías

japonesas muy grandes, y el observar que pese a no poseer una logística muy sofisticada ni un nivel formativo muy amplio, son triunfadores en sus proyectos:

¿Cómo lo logran? La respuesta es sencilla. Tal vez no cuentan con un grupo de planeación estratégica, pero tienen un estratega de gran talento natural que es, por lo general, el fundador o director general. Frecuentemente -sobre todo en Japón, donde no existen escuelas de administración- estos estrategas excepcionales carecen o han tenido muy poca educación comercial formal por lo menos a nivel universitario. Quizá nunca tomaron un curso o leyeron un libro sobre estrategia, pero tienen un conocimiento intuitivo de que son los elementos básicos de la estrategia. En su idiosincrasia peculiar, la compañía, los clientes y la competencia se conjugan en interacción dinámica que cristaliza en un conjunto de objetivos y planes de acción.

La clave de esos procesos es su agudeza y su perspicacia. Debido a que son creativos, en parte intuitivos y a menudo contrarios al status quo, los planes resultantes podrían, desde el punto de vista del analista, carecer de validez. Lo que confiere su extraordinario impacto competitivo a estas estrategias es el elemento creativo de esos planes, así como la determinación y la voluntad de la mente que las concibió.

(Ohmae, 1983; pp.2-3).

Nuevamente, volvamos a *La Mente del Estratega* y atemperándonos a las aclaraciones de Ohmae, nos es posible aseverar de ser su intención fundamental en esta obra la de establecer un tipo de paradigma de la estrategia, el cual movilice y dinamice, entre otros elementos de suma Trascendencia en el mundo empresarial: la flexibilidad, la innovación, la creatividad, la persistencia, el interés en cualquier aspecto de la vida, la responsabilidad, la disciplina, y la alegría en el hacer.

Ahora esta es la cara amable del paradigma de la Economía Global, en el intento de tratar de ser institucionalizado por nuestro autor ¿Será que no se le es posible

realizársele algunas críticas? **¡Obviamente que sí!** Y además entre mucha más preguntas, podríamos pensar en si ¿Basta para los tiempos de la Globalización y La Sociedad de la información las características apologetizadas en cierta manera, por Ohmae para con los estrategias “naturales”?

Bien, entonces dejemos que sea Sergio H Kauffmann González a través de su artículo *Estrategia Mente Global*, apoyado en las concepciones respecto al tema de George Yip (1993), quien argumente en torno a esta situación de la siguiente manera:

Lo que señala Ohmae, es una gran verdad; los estrategias “naturales” triunfan porque poseen la intuición, la agudeza, la perspicacia y la voluntad de emprender acciones. Pero, Ohmae se refiere sólo a aquellos que han alcanzado el éxito, sin tener los aparatos de planeación estratégica que se requiere para poder desarrollar a sus organizaciones; en la actualidad, este tipo de estrategias no pueden por si solos, alcanzar el éxito, requieren formar, dentro de sus empresas, un sistema de liderazgo desarrollador que les permita competir en un mundo más diverso, más interconectado y competitivo. El contar con líderes en todos los niveles de la organización, requiere de un proceso de descubrimiento de las potencialidades humanas, de desarrollarlas dentro de un proceso formativo, que les permite adquirir destrezas y habilidades similares a las del líder nato. Los líderes nacen, pero también se hacen; se forman líderes si se dan las condiciones y oportunidades apropiadas para ello.²⁹

4.1.2 Del “Poder De La Triada”

²⁹ Es pertinente, detenernos a observar la fecha de publicación del libro “*La Mente del Estratega*” en 1983 y la edad de Ohmae en ese entonces entre 30-35 años. La fecha de publicación de las investigaciones de George Yip en 1993 –en las que se basa Kauffmann, para elaborar la crítica. Todo ello en razón de un análisis efectivo de la evolución del proyecto investigativo en Ohmae, y considerar que en la diferencia temporal entre la publicación de libro y las indagaciones de Yip-10 años-, en estos tiempos de la globalización y *La Sociedad de la Información*, hay muchas instancias a considerar.

Dejemos *La Mente del Estratega* para ser retomada más adelante, en aras de observar la evolución teórica del tejido discursivo de Ohmae, y avancemos en el breve estudio de algunas de las obras precursora del *PGE*. Centrémonos, en este apartado en su libro *El Poder de la Triada. Panorama de la Competencia Mundial de la próxima Década* (1991).

Trabajo en el que presenta una radiografía de una visión geopolítica de la sociedad y la economía mundial representada en tres grandes centros de poder y de influencia: Estados Unidos de Norteamérica, La Unión Europea y Japón.

Triada con orígenes, entre muchos, por factores como la liberación del comercio y los mercados de capitales, las integraciones económicas, la transferencia tecnológica, la “californización” de la cultura y, a la par, la disgregación del bloque socialista.

Luego veamos uno de los escritos del profesor Oscar Vitoria R (2007), quien en él realiza una síntesis de las características de los habitantes de los países de esa trilogía:

Los “Ocedeeistas” (habitantes de los países de la OCDE) o “triadianos” (personas de los países de la “triada”) tienen un gran parecido por su calidad de vida: niveles de ingresos, antecedentes académicos, aspiraciones, uso del tiempo libre, infraestructura técnica de apoyo, “californización” de la cultura y liderazgo del consumo. En relación a esto último, son consumidores en permanente búsqueda de innovaciones en lugar de novedades.

No son consumidores esnobistas sino “prosumidores” (consumidores Pro-activos), una actitud que los convierten, en su calidad de clientes, en promotores activos de los cambios tecnológicos y organizacionales.



SEDE DE LA OCDE EN PARÍS

FUENTE: http://www.tribunalatina.com/es/img2/sede_ocde

La OCDE, sigla de La Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos, es una organización internacional intergubernamental que reúne a los países más industrializados de economía de mercado. En la OCDE, los representantes de los países miembros se reúnen para intercambiar información y armonizar políticas con el objetivo de maximizar su crecimiento económico y coadyuvar a su desarrollo y al de los países no miembros .INE, Chile (2006).

El INE, Instituto Nacional de Estadísticas Chileno, presenta a manera de síntesis, en uno de sus documentos del proyecto Marco Metodológico de la Producción Estadística de Calidad, sobre los orígenes de la OCDE, en los siguientes términos:

La OCDE tiene sus raíces en 1948, en la Organización para la Cooperación Económica Europea que tuvo el objetivo de administrar el plan Marshall para la reconstrucción europea. En 1960, el plan Marshall había cumplido su cometido y los países miembros acordaron invitar a los a Estados Unidos y Canadá en la creación de una organización que coordinadora las políticas entre los países occidentales. La nueva

organización recibió en nombre de Organización para la cooperación y Desarrollo Económico y su sede se encuentra en París.

(INE Chile, 2006; p.2).

Del estudio mencionado, en los dos últimos párrafos del *Instituto nacional de estadística de Chile*, llama la atención: el caso de la América latina en lo relacionado con su prácticamente nula participación en la OCDE. Únicamente Brasil y Chile en calidad de observadores; y el reducido y selecto pool, es decir la pequeña élite, que figuran como miembros activos.

La OCDE o la “*triada*” -en términos de Vilorio-, no ha estado exenta de profundas críticas en lo que a su operatividad y sus políticas empresariales, laborales, ambientales y educativas, entre otras. Pues bien, en este sentido veamos algunas de ellas realizadas por connotados académicos y organizaciones prestigiosas de diferente índole en el mundo contemporáneo. Entonces iniciemos con unas dos o tres de ellas, obviamente sin desconocer la importancia de las otras críticas:

De lo ambiental(Watkins, et al; 2008)

Brasilia, 27 de Noviembre de 2007. Los países desarrollados no están cumpliendo los objetivos de reducción de los gases de efecto invernadero fijados en el marco del Protocolo de Kyoto, afirma el informe sobre Desarrollo Humano de las Naciones Unidas [...]

Mientras los gobiernos se preparan para la reunión decisiva que se llevará a cabo en Balí, Indonesia y donde se negociara el acuerdo que remplace el actual Protocolo de Kyoto, el Informe sobre Desarrollo Humano 2007-2008 titulado La lucha contra el cambio climático: Solidaridad frente a un mundo dividido advierte que la mayoría de los países de la OCDE están lejos de cumplir compromisos que asumieron en Kyoto. El informe destaca la discrepancia que existe entre los objetivos de la reducción de los gases de efecto invernadero

acordados por los políticos de muchos de los países de la Unión Europea y las políticas energéticas vigentes. Los autores sostienen que los países ricos están acumulando una deuda ecológica de nivel crítico que afectará en primer lugar y más fuertemente a los pobres del mundo.

Aunque las emisiones de los países en desarrollo son responsables de una proporción creciente de las emisiones mundiales, las naciones ricas los sobrepasan en términos de la deuda acumulada. Si cada habitante pobre del planeta generara la misma cantidad de emisiones que en un europeo medio, necesitaríamos cuatro planetas para poder absorber la contaminación, señala La lucha contra el cambio climático. Esta cifra aumenta a siete si el nivel de referencia son las emisiones de un australiano promedio y a nueve si se trata de un habitante de Estados Unidos de América o de Canadá.

De la corrupción, Kochi (2002):

La corrupción no tiene fronteras y se manifiesta sin excepción a diferentes modos y profundidades en todo el mundo. Incluso en los países industrializados han sido el escenario de escándalos por fondos ilícitos en campañas electorales, sobornos en las licitaciones públicas y

otras formas de corrupción. En los países en vía de desarrollo el problema puede ser más crítico pues, dependiendo de la magnitud del problema, pueden ocasionarse daños fatales en el desarrollo de la economía, las instituciones políticas y democráticas.

Frente al fenómeno de la corrupción muchos analistas han tratado de encontrar alternativas con las que el llamado “cáncer de la sociedad” pueda ser prevenido, curado y destruido. Sin embargo, los estudios sobre la corrupción nos revelan que salvo, optimismos o ilusiones carecientes de satisfactorios fundamentos empíricos, este problema en teoría nunca podría ser completamente resuelto. Dada la complejidad de la economía, política y sociedad en que vivimos, algunos académicos han creído que la corrupción no es tan fea como la pintan y puede ser al

final incluso favorable para la economía porque este fenómeno, según ellos, rompe las barreras invisibles –como las regulaciones- que dificultan un movimiento más dinámico de bienes y capitales. La evidencia nos demuestra que esta hipótesis carece de suficiente fundamento al observar el caso de la crisis asiática en los años noventa. Antes de esta crisis económica muchos pudieron pensar que no existía relación entre corrupción y desarrollo. Hoy en día el consenso existente en los foros multilaterales es que con corrupción no hay desarrollo sostenible.

En lo que a la corrupción corresponde en su dimensión internacional, el autor de la cita, comenta:

Comenzando la década de los noventa se incluyó el tema de la corrupción en la agenda de diversos foros multilaterales, poniendo un énfasis en el soborno y la corrupción de los funcionarios públicos. Así en 1996 los Estados miembros de la Organización de Estados Americanos (OEA) aprobaron una convención contra la corrupción y al año siguiente los miembros para la Organización de la Organización y Desarrollo Económico (OCDE) aprobaron otra convención centralizada en el soborno trasnacional.

(Kochi, 2002; pp. 95-96).³⁰

Cómo podemos ver, el espectro de críticas emergentes a la “triada”, en la medida que se va profundizando en la temática, se va haciendo cada vez más amplio. Es posible observar como gradualmente, van a ir haciendo presencia más variables, posibilitándose aún más la elaboración de críticas y cuestionamientos. Verbigracia,

³⁰ En Kochi (2002), se analiza los principales factores y procesos políticos en la formación y el desarrollo de convenciones anticorrupción, con una comparación de los marcos jurídicos e institucionales adoptados por la OCDE y la OEA. Se recomienda al lector el remitirse a este escrito, en aras de develar y explicitar algunos tipos de corrupción presente en La Globalización y su análisis desde diversas aristas.

la mano de obra superdesvalorada, muy común en los llamados países “*tercer mundistas*”.

Caracterizadas por irrisorias remuneraciones, y por ende traducidas en ínfimas posibilidades de adquisición, en detrimento en el lograr una vida digna, en lo que a las necesidades básicas concierne. Cabe, pues en esta instancia preguntarnos si Ohmae ha tomado o va a tomar en cuenta estos aspectos humanos -por cierto muy humanos- en la elaboración de su discurso teórico antecesor al PEG. Finalicemos entonces este recorrido por su obra y analicemos *El Fin Del Estado-Nación*.

3.1.3 Del Fin Del Estado-Nación

Iniciemos este apartado del libro citando un fragmento *Del Fin Estado-Nación* de Ohmae, el que en su mensaje se percibe el objetivo central del texto, en pos de instaurar el concepto de *Estado-Región*: el “*Estado-Nación moderno, ese artefacto de los siglos XVIII y XIX ha empezado a venirse abajo*” (Ohmae, 1997: p.27).

Ahora dejémonos guiar en una instancia dialógica participativa entre la afirmación de Ohmae y la posición teórica de algunos estudiosos del tema, para develar las acepciones teóricas de nuestro autor y su evolución argumentativa.

En este sentido propenderemos por una perspectiva teórica de síntesis, con ciertos símiles a *La Teoría del Caos* y del Sistema Internacional, pues veremos cómo es necesario incursionar en una hermenéutica de la formación o reestructuración de un orden.³¹

³¹ Uno de los aspectos de mayor dificultad, enfrentada por la gnoseología, ha sido la de darle tratamiento epistémico a las sorprendentes coincidencias entre las teorías matemáticas y la realidad. No siendo ajena la filosofía a este compromiso, se ha dado a la tarea de esta aparentemente indescifrable labor. Desde la filosofía griega desde Tales a Platón, siguiendo a Descartes hasta Hegel, se observan los denodados esfuerzos del pensamiento humano por triunfar sobre este aparente enigma. Galileo, en el siglo XVII, al aseverar en su obra *Las dos nuevas ciencias*, el ser la matemática el alfabeto con que la ciencia escribe la naturaleza, marca un hito en la relación mundo real y las matemáticas. Pues, bien en esta interesante simbiosis se inscribe los

Veamos entonces algunos aspectos del pensamiento sistémico, para luego volver a la obra de Ohmae objeto del análisis en este apartado del libro.



EL HOMBRE Y EL PENSAMIENTO SISTEMICO

FUENTE: http://2.bp.blogspot.com/_P5MTBI4mr4M/TB1le

En un sentido general un sistema puede ser concebido como un conjunto de elementos interrelacionados e interactivos. Más, no se trata de cualquier reunión de objetos, *“los que cumplen que la suma de las partes sean igual a la totalidad”*, es decir, esa suma de las partes deben presentar las mutuas relaciones que los

trabajos del matemático Henri Poincaré, desarrollando en su célebre problema de *Los Tres Movimientos* los inicios teóricos de la hoy llamada *Teoría del Caos*, inscrita y componente fundamental de la contemporánea *Teoría de la Complejidad*. Teoría que logra notables desarrollos epistémicos, gracias al pensamiento sistémico, lográndose novedosas lecturas a la realidad.

articulan entre sí, recíprocas acciones y reacciones de sus elementos entre ellos; desde este enfoque es válido el principio Aristotélico de que *“El todo es más que la simple suma de sus partes”*.

En la perspectiva de este enfoque nos es posible aseverar las implícitas dificultades que conlleva el pensar desde la teoría general de sistemas. Pensar de manera sistémica es deliberar de manera relacional, movilizándolo lecturas y reflexiones sobre los hechos del mundo y de la ciencia de una manera holística.

Evandro Agazzi (1996), explicita a manera de síntesis algunas de las características esenciales de la totalidad de sentido acarreado en el pensamiento sistémico, en las palabras siguientes:

La teoría de sistemas busca explicitar los aspectos de unidad que caracterizan un cierto sistema organizado de constituyentes y que no pueden resultar de la simple consideración fragmentada de tales constituyentes. En esto un sistema se distingue de un simple conjunto de elementos. De hecho, su unidad resulta que está regida por relaciones funcionales internas, las cuales traen consigo que el sistema despliega determinadas funciones, en las cuales se puede hacer consistir su objetivo global. La comprensión de tales funciones no es posible considerando únicamente las propiedades de sus constituyentes por separado, sino que resulta precisamente de su sinergia organizada: en tal sentido el sistema goza de nuevas propiedades, emergentes respecto a las de sus elementos constituyentes, y no es reducible a una simple “suma” de éstas.

4.1.3.1 Del Estado-Nación: Contradictorios Versus Defensores

Ahora, después de la anterior argumentación –en verdad necesaria para la interpretación de la obra de Ohmae- volvamos a la labor que nos ocupa en esta sección del libro. Veamos entonces algunos aspectos de la historia del Estado-Nación y unos cuantos elementos movilizados por él:

Con el surgimiento del Estado-Nación, cuya aparición se da con la paz de Westfalia en 1648, se inician dos características centrales, la de la “nacionalidad”-identidad-y la soberanía –el imperium- por un lado, y la “internacionalidad” por el otro. EL “derecho de gentes” de la etapa feudal, se transforma en “derecho internacional”, intentando regular el funcionamiento del sistema ínter-estatal.

El siglo XX agrega nuevas características. Con el surgimiento y la proliferación de los organismos internacionales gubernamentales a la internacionalidad se le agrega la “supranacionalidad”. Esto implica generación de reglas adoptadas por organismos internacionales o como resultado de acuerdos multilaterales, que están por encima de las normas internas del Estado.

Estos organismos internacionales son de carácter mundial, como [...] la ONU, de carácter regional como la OEA o la OUA. De tipo político, como los mencionados anteriormente; económico, como CEPAL o los sistemas de integración; o de seguridad, como OTAN, TIAR, Pacto de Varsovia, etc.

En la segunda mitad del siglo XX se agrega una nueva tendencia dominante. La “transnacionalidad” [...] Los actores transnacionales empiezan a cumplir roles y a tener funciones que anteriormente eran exclusividad del Estado-Nación [...] De este modo, nos encontramos con que la novedad del siglo XX tiene que ver con las nuevas características del funcionamiento del sistema mundial a partir del surgimiento de una “supranacionalidad” emergente de la “internacionalidad” y, paralelamente, una “transnacionalidad” independiente de la internacionalidad. Algunos elementos característicos del siglo XX tiene que ver con la multiplicación de los Estados-Nación [...].

(Dallanegra Pedraza, 2000).

Ya realizada la anterior reseña histórica del Estado-Nación, entonces preguntémosnos **¿Fin del Estado-Nación?!** Por lo tanto remitámonos a uno de los artículos de la prolija producción discursiva de Manuel Castells, coincidentalmente para este apartado de esta obra titulado *¿Fin del Estado-Nación?* Citemos pues un fragmento este artículo, de extensión menor a tres páginas:

Nuestro mundo y nuestras vidas están siendo transformadas por dos tendencias opuestas: la globalización de la economía y la identificación de la sociedad. Sometido a tremendas presiones contradictorias, desde arriba y desde abajo, el Estado Nación, tal y como se constituyó en Europa en los últimos tres siglos, exportándose luego al resto del mundo, ha entrado en una crisis profunda. Crisis de operatividad: ya no funciona. Y crisis de legitimidad: cada vez menos gente se siente representada en él y mucho menos gente aún está dispuesta a morir por una bandera nacional, de ahí el rechazo el rechazo generalizado al servicio militar. Incluso en los Estados fundamentalistas o los nacionalismos radicales que proliferan en el planeta, la idea es la sumisión del Estado a un ideal que trasciende al Estado: para el Islamismo, por ejemplo, el marco de referencia es la umma, la comunidad de los fieles por encima de las fronteras.

El Estado Nación basado en la soberanía de instituciones políticas sobre un territorio y en la ciudadanía definida por esas instituciones es cada vez más obsoleta que, sin desaparecer, deberá coexistir con un conjunto más amplio de instituciones, culturas y fuerzas sociales. Las consecuencias de dicho fenómeno son enormes, puesto que todas nuestras formas políticas de representación y de gestión están basadas en esa construcción que empieza a desvanecerse detrás de su todavía su imponente fachada.

El Estado Nación parece, en efecto, cada vez menos capaz de controlar la globalización de la economía, de los flujos de información, de los medios de comunicación, y de las redes criminales [...].

Podemos observar en la apreciación del sociólogo español una acentuada conceptualización en lo que al fracaso del Estado-Nación concierne, aunque le brinda un halito de vida al mismo. ¿Pero cuál es ese último momento de vida?

Ahora bien, pese a su desbordamiento por flujos globales y a su debilitamiento por identidades regionales o nacionales, el Estado no desaparece y durante largo tiempo no desaparecerá, en parte por inercia histórica y en parte porque en él confluyen muy poderosos intereses, sobre todo los de las clases políticas nacionales, y en parte también porque aún es hoy uno de los pocos mecanismos de control social y de democracia política de los que disponen los ciudadanos.

¿Y será que no hay quién o quiénes, enarbole(n) la bandera en defensa del Estado-Nación y aboguen por él? **Obviamente, que sí.** En aras de lograr niveles de acercamiento a la respuesta de la anterior indagación, incursionemos en algunos elementos teóricos de la globalización, sumamente relacionados con el fin del Estado-Nación, permitiéndonos visibilizar la cuestión.

En este sentido recurramos a dos tipos de tendencias opuestas teóricamente, en lo que al concepto de globalización respecta y la realidad subyacente a ella. La primera, en cierta medida escéptica, y la segunda la de los “**híper-globalizadores**”, caracterizados en una y por una posición radical.

Los primeros, circunscritos en gran medida en una línea de pensamiento político de tipo izquierdista o social-demócrata, los que desvirtúan la naturaleza de novedad, atribuida por los apologistas a la globalización, para ellos la globalización es más un concepto inventado por la ideología neoliberal:



ALEGORÍA A LA GLOBALIZACIÓN

FUENTE: http://2.bp.blogspot.com/_93LRAg9CMFA

La economía actual altamente internacionalizada no carece de precedentes: se trata de una serie de coyunturas y circunstancias de la economía internacional que han existido desde que empezó a tener difusión general una economía basada en la tecnología industrial moderna, en la década de 1860. De alguna manera, la economía internacional actual es menos abierta e integrada de lo que fue el régimen que prevaleció desde 1870 hasta 1914.

(Hirst y Thompson, 1996: p.2).

Los “**híper-globalizadores**”³² concebidos por muchos estudiosos de la Globalización como los adalides de ella, y los que como quijotescos personajes

³² En un escrito de Anthony Giddens titulado *La Mundialización* dice que “Pocos términos hay que usemos con tanta frecuencia pero que de hecho estén tan pobremente conceptualizados como el de globalización (o mundialización). Esa palabra ha aparecido por todas partes pero sin provenir de ninguna en particular. Entonces, ¿Qué significa en realidad? Por el momento, son dos las escuelas de pensamiento que se destacan al respecto, desde posiciones opuestas. Por un lado se hallan

más que idealistas son exacerbados gurús de este fenómeno posmoderno, piensan todo lo contrario. Sostienen y pregonan la mutación del mundo en los últimos veinte o treinta años. Mutaciones que han impactado y transformado las economías de los países, dando al traste con el Estado-Nación.

En esta línea de pensamiento se inscribe Kenichi Ohmae, identificándolo algunos autores como “*un ejemplo paradigmático de híper-globalizador*”.³³ Sigamos a Roger Campione alrededor de esta situación quien escribe, haciendo énfasis en el reduccionismo económico a que han llevado muchos teóricos a la globalización:

El otro punto de vista [...] se sitúa en una perspectiva antagónica e incluye entre sus filas a los “híper-globalizadores”. SU punto de partida es que, en contra de lo que sostienen los escépticos, actualmente vivimos en un mundo que ha cambiado de forma radical en los últimos veinte o treinta años [...] que han transformado la naturaleza de nuestras economías y han destruido la esencia institucional del Estado-Nación, desplazando la localización del poder hacia una infinitud de ciudades Estado

aquéllos a quienes pudiera llamárseles "hiperglobalizadores" y por el otro están los "escépticos de la globalización. Se tiende a ligar ideológicamente a los hiperglobalizadores con los negocios. Un buen ejemplo de sus argumentaciones se puede encontrar en las obras de Kenichi Ohmae, tales como The BorderlessWorld (El mundo sin fronteras) y The End of the NationState (El fin del estado-nación). Desde este punto de vista, la globalización significa expansión del mercado a escala mundial. Este proceso ha avanzado tanto que los estados-nación han perdido la mayor parte del poder que solían tener. Según esta teoría, los problemas de los políticos de todo el mundo están relacionados con esa falta de poder". En <http://www.sociologicus.com/relatos/rel-mundializacion.htm>.

³³ Véase, el artículo *Modernidad, Globalización y tercera vía. O del Síndrome de Anthony Giddens* de Roger Campione Investigador de la Universidad de Navarra. En: *Derechos y Libertades. Revista del Instituto Bartolomé de las Casas*. En este ejercicio argumentativo, el autor realiza un análisis del pensamiento de Giddens con relación a los conceptos de Modernidad y Globalización. Se ve también como a través del estudio de su concepción de modernidad reflexiva, de la sociedad del riesgo, y de la sociedad global, su receta política presenta una articulación muy estrecha con su filiación teórica.

(Ohmae, 1995).

Ohmae [...] argumenta que hoy día son las compañías transnacionales los sujetos principales en una economía mundial entrelazada, y afirma que la política de intervención macroeconómica e industrial de los gobiernos nacionales solo puede impedir y distorsionar el proceso racional de distribución global de los recursos [...]"

(Campioni, pp. 13-14).³⁴

De suma importancia explicativa lo son, las anotaciones al final de la página catorce de esta cita, realizadas por Campione en aras de entablar una instancia dialógica con autores conceptualmente opositores a la postura de Ohmae.

La primera, apoyándose en Giddens (1997, p.547), consiste en aclarar la preferencia en el uso de algunos teóricos de la globalización por el término "*transnacional*" en vez de "*multinacional*": desde la concepción del sociólogo ya citado, en razón de ser la operatividad de la economía entrelazada a través de diferentes fronteras nacionales más que dentro de varias o muchas naciones.

En la segunda, hace claridad en que en la postura de Ohmae hay dos elementos fundamentales en la economía mundial: la fuerzas globales de mercado y las compañías transnacionales, y ninguna de las dos está, ni puede estar, sujeta al gobierno público, cuyo papel podía ser, a lo más, secundario.

³⁴ Nota aclaratoria: en algunos párrafos se cita Ohmae (1995) y en otros, Ohmae (1997). Ello obedece a que algunos autores citan la versión inglesa del libro *Fin del Estado-Nación EL Ascenso de las economías Regionales*, y otros la versión en español, citado en la bibliografía de este escrito. La referencia de la publicación inglesa es: Ohmae, K.; *The End of Nation State: The Rise of Regional Economics*, **Londres, 1995, Harper Collins**.

Finalmente la relacionada con la postura contraria a Ohmae, encarnada en Gilpin(1987) para quien la globalización depende de la autoridad Nacional-Estatal, en la presunción de un poder hegemónico:

Pues la “[...] experiencia de la historia nos enseña que, allí donde ha faltado este poder a la vez liberal y dominante, ha sido extraordinariamente difícil o imposible el desarrollo de relaciones de mercado y de cooperación internacional, y ello por la sencilla razón de que todo se volvió conflictivo. La ampliación del mercado en redes globales y espacios sociales integrados no habría sido posible sin un poder hegemónico liberal que posibilitara y favoreciera esta ampliación” (Gilpin, 1987: p. 88).

En unión con Gilpin, se escuchan otras voces de connotados investigadores en oposición a lo que ellos han llamado y concebido como La Apología de la Globalización por parte de Ohmae y otros autores inscritos en el pensamiento radical ya comentado.

Retornemos a Giddens y veamos cuál es su posición frente a este debate. En un primer momento crítica el saturado reduccionismo económico al cual se ha postrado el fenómeno en cuestión (Giddens, 1999: p.43), y un año más tarde reafirma su posición, argumentando:



Anthony Giddens

FUENTE: http://es.wikipedia.org/wiki/Anthony_Giddens

La globalización es política, tecnológica y cultural, además de económica. Se ha visto influida, sobre todo, por cambios en los sistemas de comunicación, que datan únicamente de finales de los años sesenta.

(Giddens, 2000: p. 23)³⁵.

Inicialmente, Giddens parece ser un crítico radical de los Híper-globalizadores, pero no es así, tomando partido a favor de los anteriores, y conceptualizando el estar equivocados los escépticos, al considerar que la globalización es una continuación del pasado:

³⁵ Libro poco denso en páginas, más no en ideas. Compendio escrito de las *ReithLectures* de 1999. Conjunto de conferencias emitidas en la cadena radial la BBC, y publicadas por el autor con el título *A RunwayWorld, "Un Mundo Desbocado"*.

Incluso si el periodo actual fuera una repetición del siglo pasado, seguiría siendo bastante diferente de la época de posguerra del Estado de bienes Keynesianos. Las economías nacionales estaban más cerradas de lo que están ahora

(Giddens, 1999: p. 42).

Bueno, y finalmente nos preguntamos **¿cuál es la posición de Giddens ante el fin del Estado-Nación?** paradójicamente **¡Vuelve lanza en ristre cual quijotesca figura en contra de los hiper-globalizadores!** Luego, démosle a Campione un nuevo papel en la escena, analizando al sociólogo inglés y, de quien comenta el haber afirmado inclusive en una de sus obras, la existencia de naciones que han logrado en plena época de la globalización, mayor poder:

[...] La propuesta teórica de Giddens se aleja de la actitud hiper-globalizadora: el Estado-Nación y su papel sufren transformaciones pero no van a desaparecer. Puesto que la sociedad no es un mercado, hay que reaccionar al fundamentalismo neoliberal; por eso se necesita, ahora más que nunca, la presencia de los gobiernos en la economía mundial, porque a pesar de que no exista ya un proyecto socialista, sus instancias básicas siguen teniendo validez.

(Campione, p.17).

CAPÍTULO V

DE LA PEDAGOGÍA Y LA ALTERIDAD EN TIEMPOS DE LA ECONOMÍA GLOBAL

Ya mencionados los anteriores elementos de la Pedagogía Crítica, la Alteridad y el llamado “*Paradigma de la Economía Global*” pensemos en cuáles serían las exigencias y los retos a cumplir para una educación en la que se tome en cuenta la Alteridad y se logre eliminar los múltiples problemas de exclusión de la hoy llamada Globalización, es decir preguntémosnos sobre qué posibilidades tendría una Educación Global.³⁶

³⁶ Hay varios documentos internacionales que nos habla de la Educación Global, siendo algunos de ellos: 1. **Declaración Universal de los Derechos Humanos**. Artículo 26, Naciones Unidas, Conferencia General, San Francisco, 10 de diciembre de 1948; **Recomendaciones acerca de la Educación para la Comprensión Internacional, la Cooperación y la Paz y Educación relacionadas con los Derechos Humanos y Libertades Fundamentales**. UNESCO – Congreso General, París – 19 de noviembre 1974; **Agenda 21, Capítulo 36: Promover la Educación, Concientización (Conciencia) Pública y Entrenamiento**. Congreso de las NU sobre Medio Ambiente y Desarrollo, Río de Janeiro, 3/14 de junio de 1992; **UNESCO – Declaración y Marco de Acción Integrado de la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia. París 1995**. UNESCO, Congreso General, París Noviembre de 1995 **Declaración de los Objetivos del Milenio de las Naciones Unidas, 2000 Capítulo: Valores y Principios**. Resolución de la Asamblea Gral. de las NU, Nueva York, 8 de setiembre de 2000; **Década de la Educación para un Desarrollo Sustentable de las Naciones Unidas 2005-2014**. Década de la Educación para un Desarrollo Sustentable de la ONU, Programa de Implementación Internacional, Enero 2005; **Año Europeo del Diálogo Intercultural 2008**. Parlamento Europeo y Consejo de Europa, Decisión N° 1983/2006 CE, 18 de diciembre de 2006; **Informe Oficial sobre Diálogo Intercultural del Consejo de Europa, Junio 2008**. Carta del Consejo de Europa sobre la educación para la ciudadanía democrática y la educación para los derechos humanos (adoptada por el Comité de Ministros el 11 de mayo de 2010). Presentándose en ellos un común denominador, como lo es el de la necesidad de cerrar la brecha entre los “nadies” en términos de Galeano y los privilegiados del orbe.

Educación Global que de las muchas aproximaciones a su definición tomaremos la presentada por el Centro Norte-Sur del consejo de Europa-Lisboa 2008 coordinado por Miguel Carvalho Da Silva, titulado *Pautas Para Una Educación Global Conceptos y Metodología Sobre Educación Global Para Educadores y Responsables De Políticas En Materia Educativa*; y en la que se escribe lo siguiente:

La Educación Global es una perspectiva educativa que nace del hecho real indiscutible acerca de la interacción cada vez mayor de la población en un mundo globalizado. Por ello, es fundamental que la educación brinde a todos oportunidad y competencias para reflexionar y compartir sus puntos de vista y roles en una sociedad global e interconectada, así como para comprender y argumentar acerca de las complejas relaciones en temas comunes sociales, ecológicos, políticos y económicos, de tal modo que deriven en nuevas maneras de pensar y actuar. Sin embargo, la educación global no debe presentarse como una propuesta que todos podríamos aceptar sin críticas, porque entendemos que hay dilemas, tensiones, dudas y percepciones diferentes en un proceso educativo cuando se tratan temas globales.

Definición en la que se puede observar el no ser ajena al común denominador de los muchos documentos internacionales en los que se trata el concepto de Educación Global. Pero debemos preguntarnos, qué de ello se ha cumplido. La verdad es que muy poco o mejor casi nada.

En síntesis, una lectura exhaustiva del documento mencionado en el primer párrafo del apartado de este escrito –en el que se establecen pautas en lo educativo para estos tiempos de la globalización con criterios altamente altruistas-, permite vislumbrar en el plano teórico amplias esperanzas para los desposeídos del mundo. El problema, sin ser excesivamente escéptico es el logro de los objetivos del mismo.

Finalmente hay que decir que una pedagogía que de cuenta de las múltiples variables que conlleva el problema de la Alteridad en el marco del mundo

globalizado está en ciernes y en ello se está dando los primeros pasos. Pasos significados en los aportes teóricos de pensadores para la América Latina como Enrique Dussel, y en Las propuestas pedagógicas de Paulo Freire, Henry Giroux, Peter McLaren, Lilia Monzo y Prudenciano Moreno Moreno, entre otros. Resaltándose en la actualidad las pedagogías emergentes como la de la Coexistencialidad (Alarcon, 2005) y la Suvidagogia (González-Arismendi, 2018).

Siendo necesario resaltar como en el 2015 nace para el continente americano, una propuesta que encarna una inmensa potencialidad en lo del logro de una educación incluyente y contestaría a la inequidad educativa desarrollada ya en las últimas décadas del siglo XX y en estos más o menos diecinueve años de lo recorrido del siglo XXI, el CENTRO CESPE, cuyo gestor y presidente lo es el Dr. Carlos Viltre Calderón, rodeado de un excelente equipo de académicos presidentes adjuntos: para México la Dra. Eilen Oviedo Gonzalez; Ecuador, Dra. Nancy Ricardo; Perú, Magíster. Assad Jiménez Plaza; Colombia, Dr. Samuel Gonzalez Arizmendi; Salvador, Dra. Eugenia de los Ángeles Repreza; Costa Rica, Dr. Carlos Alberto Ariñez; y Estados Unidos, la Dra. Lilia Monzo.

CONCLUSIONES

A manera de cierre de esta reflexión escrita en la que se hace mención a algunos aspectos de la Pedagogía Crítica, la Alteridad y el *“Paradigma de la Economía Global”*, iniciaremos en un primer momento estableciendo la necesidad del logro de la aprehensión conceptual de ellos por parte de los educadores del mundo, para que ya puestos en la práctica se haga posible el llegar a un mundo más equitativo en lo socioeconómico y lo socio político.

Son innegables las necesidades de la aplicación de las múltiples potencialidades en lo formativo de la Pedagogía Crítica, como elemento base de la reflexión del acto educativo para estos tiempos de zozobra y de desesperanza que vive el hombre en los inicios de este el siglo XXI.

La Alteridad, no es un concepto, es una realidad. El “nadie” es decir el excluido, subsumido y relegado comparativamente e históricamente a una mismidad que lo estigmatiza y lo hace inferior, debe ser reivindicado desde la educación, sustentada en una Pedagogía para la Alteridad con un contenido altamente humano. El docente, debe ser ese otro desde su mismidad, para con el otro, que tienda el puente de la superación, y coadyuve a la ruptura de paradigmas aún vigentes de la modernidad en las añejas estructuras de poder en la hoy por hoy denominada *Sociedad del Conocimiento*.

Sin duda, no aceptar las bondades del desarrollo actual de la ciencia y las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información, sería un caso extremo de necesidad. Pero si hay que abogar desde nuestro papel de maestro por más oportunidades e igualdad en el uso y el acercamiento de las mismas.

También se debe pugnar por un rediseño de la Globalización, y propender que sus múltiples falencias sean subsanadas y sus bondades sean incrementadas. No obstante, el Foro Mundial Social haber nacido como un espacio de exigencia a un cambio de concepción y en la práctica de la Globalización –no solamente en su componente económico-, desde la concepción del pensamiento de Freire; se observa en la actualidad como su funcionalidad no es coherente con lo promulgado con el gran pedagogo brasileño. Finalmente, hay que decir que el futuro de nuestras generaciones está echada, y que los ases están sobre la mesa; luego es necesario que los profesionales y en especial para nuestro caso los de la educación en el mundo entero seamos lo suficientemente coherentes en el quehacer pedagógico con nuestro discurso para jugarlos.

BIBLIOGRAFIA

Abbagnano, N. (2007). *Diccionario de filosofía*. México: Fondo de Cultura Económica.

Acosta, J. A. (2009). *Kenichi Ohmae: El próximo escenario global. Desafíos y oportunidades en un mundo sin fronteras*. Disponible en: <http://www.gestiopolis.com/economia/kenichi-ohmae-escenario-global-desafios-y-oportunidades.htm>.

- Agassi, E. (1996). *El bien, el mal y la ciencia*. Técnos, Madrid.
- Alarcón, P. (2005). Hacia una pedagogía de la coexistencia. En Revista Paulo Freire N°3. Santiago de Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Aristóteles, Constitución de los atenienses. (1984).Tr. Manuela García Valdéz. Madrid, Gredos. ISBN 84-249-0934-8
- Aubert, A. García, C. (2009). *La pedagogía crítica y el éxito académico de todos y todas*, en Flecha García, R. y Steinberg, S. (Coordinadores.) *Pedagogía Crítica del S. XXI*. Revista Electrónica *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. Vol. 10, Número 3. Universidad de Salamanca, en http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/. ISSN: 1138-9737.
- Bernabé, A. (2005). *Aristóteles, Constitución de los atenienses*, Madrid.
- Boaventura de Sousa, S. (2005). *A justiça social vai obrigar a que se comprometa com a justiça cognitiva*. Diversa. Revista da Universidade Federal de Minas Gerais, 3(8).
- Boaventura De Souza, S. (2006) *La universidad en el siglo XXI: Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Cuba: Casa De Las Américas.
- Bravo, G. (1994). *Historia del mundo antiguo*. Madrid, Alianza, pág. 227. ISBN 978-84-206-8272-3.
- Brunner, J. et al. (2005). *Guiar el Mercado. Informe Sobre la Educación Superior en Chile*. Viña del Mar (Chile): Universidad Adolfo Ibáñez.
- Canen, A. (2003). Institutional evaluation, knowledge and multiculturalism: Some ways ahead in Brazilian higher education. *Current Issues in Comparative Education*, 6(1), 17-26.
- Camdepadrós, R. y Pulido, C. (2009). *La Sociología de la Educación desde la Pedagogía Crítica*, en Flecha García, R. y Steinberg, S. (Coords.) *Pedagogía crítica del S. XXI*. Revista Electrónica *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. Vol. 10, nº 3. Universidad de Salamanca, pp. 56-7 http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/ ISSN: 1138-9737.
- Campagnolo, G. (2005). «*Note sur le raisonnement marginal version Carl Menger*» (en francés). *Revue française de sociologie* 46 (4): pp. 799-806.

- Campagnolo, G. (2009). «*Origins of Menger's Thought in French Liberal Economists*» (en inglés). *The Review of Austrian Economics* 22 (1): pp. 53-79.
- Campagnolo, G, ed (2011) (en francés). *Existe-t-il une doctrine Menger ? Aux origines de la pensée économique autrichienne [¿Existe una doctrina de Menger? Los orígenes del pensamiento económico austríaco]*. Collection Episteme. Aix-en-Provence: Publications de l'Université de Provence. ISBN 978-2-85399-774-4.
- Capra, F. (2003). *Las conexiones ocultas. Implicaciones sociales, medioambientales, económicas y biológicas de una nueva visión del mundo*. Nueva York: Anagrama.
- Castells, M. *¿Fin del Estado-Nación?* En: *El País*, 26 de Noviembre de 1997.
- Castells, M. (1998). *Hacia el Estado Red? Globalización Económica e Instituciones Políticas en la Era de la Información*. Ponencia presentada en el Seminario sobre "Sociedad y Reforma del Estado", organizado por el ministerio de Administrcao Federal e Reforma Do Estado, República Federativa Do Brasil.
- CINDA Centro Interuniversitario de Desarrollo. (2009). *Informe Nacional Colombia*. Septiembre.
- Dallanegra, L. (2000). *El fin del Estado-Nación – Transformación Estructural del Estado y Grandes Tendencias Mundiales*. Argentina Global 1 (Abr - Jun), Centro Argentino de Estudios Internacionales, Buenos Aires.
- Da Silveira, P. (2002). *Historia de filósofos*. Buenos Aires: Punto de Lectura.
- Diehl, E. (1925). *AnthologiaLyricaGraec*. Leipzig, Teubner. (Importante publicación: la bibliografía posterior cita a Solón por el orden de los fragmentos en esta edición).
- Domínguez, A. J. (2001). *Solón de Atenas*. Barcelona: Crítica.
- Domínguez, A. y otros. (1999). *Historia del mundo clásico a través de sus textos, 15 - Solón y Atenas*. p. 168 - 180 Madrid, Alianza. ISBN 978-84-206-8682-0.
- Drucker, P. (1993). *La Sociedad Postcapitalista*, editorial Sudamericana, Buenos Aires, Argentina.
- Dubois, J., Mitterand, H. Dauzat, A. (2007) *Dictionnaire étymologique*. (Paris) Larousse.

- Duk, C. y Narvarte, L. (2008). *Evaluar la Calidad de la Respuesta de la Escuela a la Diversidad de Necesidades Educativas de los Estudiantes*. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 6(2), pp. 137-156. Disponible en: <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art10.pdf>.
- Eggers, Conrado. (1971). *“Estudio preliminar” a Platón. Apología de Sócrates*. Buenos Aires: Eudeba.
- Ellul, J. (1970). *Historia de las Instituciones de la Antigüedad*, traducción de Francisco Tomás y Valiente, Madrid, 1970.
- Fukuyama, F. (1992). *El fin de la historia y el último hombre*. Editorial Planeta. Argentina.
- Gadamer, Hans-George. (1977). *Verdad y Método*. Ediciones Sígueme Salamanca, pág. 452.
- Giddens, A. (1993). *Consecuencias de la Modernidad*. Madrid, Alianza.
- Giddens, A. (1997). *Política, Sociología y Teoría Social. Reflexiones sobre el Pensamiento Social Clásico y Contemporáneo*. Barcelona, Paidós.
- Giddens, A. (1999). *La Tercera Vía. La Renovación de la Socialdemocracia*, Madrid, Editorial Taurus.
- Giddens, A. (2000). *Un Mundo Desbocado. Los Efectos de la Globalización en Nuestras Vidas*, Madrid, Editorial Taurus.
- Giddens, A. (2001). *La Tercera Vía y sus Críticos*, Editorial Taurus.
- Giddens, A. (2003). *La Constitución de la Sociedad: Bases para la Teoría de la Estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- González-Arismendi, S. "Constructos emergentes y resignificados a partir de la suvidagogía" En: Colombia 2018. Editorial Zenú ISBN: 978-958-48-4043-1 v. pags.
- González, F. (2009). *Alteridad y su Itinerario Desde la perspectiva Multidisciplinares*. Universidad Central de Venezuela. En Revista Reflexiones 88 (1): 119-135, ISSN: 102-1209, Universidad de Costa Rica-Costa Rica. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/>.
- Görlich, E. J. (1973). «Atenas y Solón». *Historia del mundo* (5.^a edición). Barcelona: Ediciones Martínez Roca. pp. 83-89. ISBN 84-270-0093-6.

- Gentili, B y Prato, C. ed (1988). *Poetarum Elegiacorum Testimonia et Fragmenta* 1, Leipzig, Teubner.
- Gilpin, R. (1987). *The Political Economy of International Relations*, Princeton, University Press.
- Hidalgo de la Vega, M. J.; Sayas, J. ; Roldan, J. (1998). «Solón y sus reformas». *Historia de la Grecia antigua*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca. ISBN 84-7481-889-3.
- Hirst, P., Thompson, G.: *Globalization in Question*. Cambridge, 1996, Polity, Press.
- Husserl, E. (1953) *Méditations cartésiennes. Introduction à la phénoménologie*. (Paris). J. Vrin.
- IESALC-UNESCO. (2006). *Informe Sobre La Educación Superior En América Latina y El Caribe 2000-2005. La Metamorfosis De La Educación Superior*. Caracas, Editorial Metrópolis, C. A. ISBN-980- 6556-19-4. Disponible en www.iesalc.unesco.org.ve.
- INE, Chile. (2006). *Algunos Antecedentes sobre La Organización para la cooperación y desarrollo económico OCDE*. En el proyecto: Marco Metodológico de la Producción Estadística de Calidad.
- Josine H. Blok, P.M.H. Lardinois, ed (2006) (en inglés). *Solon of Athens. New historical and philological approaches*. Brill. ISBN 978-90-04-14954-0.
- Jiménez, A y López, G. (2019): "Retos de la educación superior latinoamericana para el siglo XXI. Un ejercicio pedagógico universitario en Colombia desde y para la nos-otredad en la perspectiva de la alteridad y la pedagogía crítica en tiempos del paradigma de la economía global", *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo* (mayo 2019). En línea:
<https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/05/educacion-superior-latinoamericana.html>
[//hdl.handle.net/20.500.11763/atlante1905educacion-superior-latinoamericana](https://hdl.handle.net/20.500.11763/atlante1905educacion-superior-latinoamericana)
- Kochi, S. (2002). *Diseñando convenciones para combatir la corrupción: La OCDE y La OEA a través de la teoría de las Relaciones Internacionales*. En: *América Latina. Hoy*. Ediciones Salamanca, Pp. 95-113.
- Letelier, L. "Las fallas de Mercado" en Documentos de Apoyo Docente No 4 Marzo 2006. Departamento de Gobierno y Gestión Pública. Universidad de Chile. Disponible en la red en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/extaut?codigo=1972004>.
- López F. et al. (1988). *Historia de la literatura griega*. 2ª Ed. Madrid, Cátedra.

- López, G.(2010) "De "El próximo escenario global" de Kenichi Ohmae una breve reseña de su construcción teórica y la socialización del paradigma de la economía global "en Contribuciones a la Economía, en <http://www.eumed.net/ce/2010a/>.
- López, G. (2010) *La antigua retórica grecoromana y la educación: en la perspectiva de la teoría de la argumentación y la posmodernidad*, Edición electrónica gratuita. Texto completo en www.eumed.net/libros/2010d/768/.
- López, R. (1989).*Historia del mundo antiguo. La formación de la democracia ateniense, II. De solón a Clístenes*. Akal: Madrid.
- Loreux, N. (2008). *La guerra civil en Atenas. La política entre la sombra y la utopía*. pp. 171-180. ISBN 978-84-460-2541-2.
- Mato, D. (Coord.). (2008). *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. IESALC-UNESCO.
- Mato, D. (Coord.). (2009). *Instituciones Interculturales De Educación Superior En América Latina. Procesos De Construcción, Logros, Innovaciones y Desafíos*. IESALC-UNESCO.
- Mato, D. (Coord.). (2009). *Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible /Buen Vivir. Experiencias En América Latina*. IESALC-UNESCO, Caracas.
- McGlew, J. F. (1996). *Tyranny and political culture in Ancient Greece*, Ithaca and London.
- Menger, C. (2007) (en inglés). *Principles of Economics [Principios de Economía Política]*. Introduction by F.A. Hayek. Auburn: Ludwig von Mises Institute. ISBN 978-1-933550-12-1.
- Miguens, J. E. (1994). *Política sin pueblo. Platón y la conspiración antidemocrática*. Buenos Aires: Emecé.
- Mignolo, W. D. (2003). *Globalization and the geopolitics of knowledge: The role of the humanities in the corporate university*. Nepantla: Views from the South, 4(1), 97-119.
- Mirabal, A. (2008). *Pedagogía crítica: algunos componentes teórico-metodológicos*. En publicación: Paulo Freire. *Contribuciones para la pedagogía*. Moacir Godotti et al (compiladores). CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. Enero. ISBN 978-987-1183-81-4. Disponible En: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/freire/12Patter.pdf>

- Miranda, R. (2010). *La Noción De Alteridad En Cornelius Castoriadis*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid Departamento de Filosofía IV: *Teoría Del Conocimiento e Historia del Pensamiento*. Director: Dr. Eduardo Chamorro Romero. Madrid España.
- Mondolfo, Rodolfo. (1959). *Sócrates*. Buenos Aires: Eudeba.
- Montenegro, A. (1953). "El tradicionalismo político de Sócrates. En Revista de Estudios Políticos 72, pp. 37-64.
- Mossé, C. (1987). *Historia de la democracia ateniense*, traducción Juan M. Azpitarte Almagro, Madrid.
- Muñoz, I. (1977). *Actitud de Sócrates ante la democracia ateniense*. En Estudios Filosóficos 71-72, pp. 9-21.
- Ober, J. (1989). *Mass and Elite in Democratic Athens*, Princeton University Press, 1989, p. 132.
- Ohmae, K. (1983). *La mente del Estratega*. Editorial, McGraw-Hill, México.
- Ohmae, K. (1991). *El Poder de la Triada. Panorama de la competencia mundial de la Próxima Década*. Editorial, McGraw-Hill, México.
- Ohmae, K. (1991). *El mundo sin fronteras: Poder y Estrategia en la Economía Entrelazada*, Madrid, Mac Graw-Hill.
- Ohmae, K. (1997). *El fin del Estado-Nación. El ascenso de las Economías Regionales*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Ohmae, K. *The Next Global Stage, Challenges and Oportunitites in Our Borderless World*, WartonSchool Publishing, 2005. Edición Para America Latina: Grupo Editorial Norma, Bogotá, 2005.
- Olmos De Montañés, O. (2008). *La pedagogía crítica y la interdisciplinariedad en la formación del docente. Caso venezolano*. SAPIENS. vol.9, no.1, p.155-177. ISSN 1317-5815.
- Pérez, A. (2001). *Diálogo, Verdad y Alteridad en Platón*. En *Estudios Utopía y Praxis Latinoamericana*. Universidad de Zulia Venezuela. Año 6. Número 13-Junio. Pp. 9-35.
- Peters, F. (1970) *Greek Philosophical Terms: A historical Lexicon* (Paperback). (NY) New York University Press.

- Platón (2003). *Diálogos. Obra completa en 9 volúmenes. Volumen I: Apología. Critón. Eutífron. Ion. Lisis. Carmides. Hipias menor. Hipias mayor. Laques. Protágoras*. Madrid: Editorial Gredos. ISBN 978-84-249-0081-6.
- Plutarco, *Vidas Paralelas*. (1996). Volumen II: *Solón & Publícola; Temístocles & Camilo; Pericles & Fabio Máximo*. Madrid, Editorial Gredos. ISBN 978-84-249-1796-8
- Porter, L. (2005). *La Universidad De Papel: Ensayos Sobre La Educación Superior En México*. Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California. Versión Electrónica. Primera edición, 2003 DR © Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México. Ciudad Universitaria, 04510, México, D.F. ISBN: 979-32-0866-5.
- Porter, L. (2007). *La Universidad Imaginada Universidad 2030, escenarios de futuro*. En: Revista THEOMAI/TEOMAI Journal. *Estudios Sobre Sociedad y Desarrollo/Society And Development Studies*. ISSN 1515-6443. Fuente: <http://www.revista-theomai.unq.edu.ar/numero15/ArtGaletar.pdf>
- Quijano, O. (2002). *Alteridad y Desarrollo. Notas acerca de una relación-tensión-socio-histórica*. En Revista Theoma I. Número 5, primer semestre. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/>.
- Rama, C. (2005). *La Educación Superior en el Siglo XXI*. San Luis: Nueva Editorial Universitaria, UNESCO/IESALC., 312 p. ISBN 987-1031-41-6.
- Rama, C. (2003). *Tecnologías de Información y Comunicación y Educación Superior Virtual en Latinoamérica y el Caribe: Evolución, características y perspectivas*. Bogotá: UNESCO/IESALC; Los Libertadores, Fundación Universitaria, 2005. --147 p. ISBN 958-33-7993-X.
- Rama, C. (2004). *Economía de las Industrias Culturales en la Globalización Digital*. Editorial Eudeba. ISBN 9502312945.
- Rama, C. (2009) *La universidad latinoamericana en la encrucijada de sus tendencias*. Ediciones Unicaribe. Santo Domingo, República Dominicana. ISBN 978-9945-416-13-8. (2 edición, corregida, diciembre 2009), pp. 588. Universidad de la Empresa (UDE), Montevideo, Uruguay. ISBN 978-997-440-9422.
- Rama, C. (2008). *Los Posgrados en América Latina en la Sociedad del Conocimiento*. Unión de Universidades de América Latina (UDUAL).

- Rama, C. (2010). *La educación superior a distancia: Miradas diversas desde Iberoamérica*. Claudio Rama – José Pardo (Editores). VIRTUALEDUCA – INTEVED.
- Ramis, J, P. (2005). *Reflexiones sobre el trasfondo político en el juicio contra Sócrates*. Atenea (Concepc.) [online]. n.491 pp. 57-69. Disponible en la red: <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-4622005000100005>. ISSN 0718-0462. doi: 10.4067/S0718-04622005000100005.
- Rodríguez, K, R. (2012). *El Hoplita Griego y la Guerra en la Antigua Grecia*. Tesis de Maestría. Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas. Maestría en Historia. Bogotá, D.C. Disponible en: <http://www.bdigital.unal.edu.co/8901/1/468474.2012.pdf>
- Rodríguez, F. (1997). *Historia de la democracia de Solón a nuestros días*. Ed. Temas de Hoy, 1997.
- Rodríguez, F. (1990). *Líricos griegos elegiacos y yambógrafos arcaicos (siglos VII-V a. C.)*.(CSIC) Ed. Alma Mater.ISBN 978-84-0003-187-9.
- Schied, J. (1984). “La mort du tyran. Chronique de quelquesmorts programmées”, en *Du châtimeut dans la cité. Supplices corporels et peine de mort dans le monde antique*, pp. 177 - 93, Roma.
- Solana, J. (1998). *Sócrates y La Democracia Ateniense: Otra Lectura Del Critón*. Universidad de Zaragoza España. Publicado en Méthexis XI, 7-18. Disponible en: <http://www.unizar.es/jsolana/articulos.html>.
- Soto, M. J. (2000). *Causalidad, Expresión y Alteridad. Neoplatonismo y Modernidad*.En Anuario Filosófico. 2000 (33), 533-554. 2008 Servicios de publicación de la Universidad de Navarra España. Disponible en <http://dspace.unav.es/dspace/bitstream/10171/449/5/8.pdf>.
- Stiglitz, J. (2002). *El malestar en la Globalización*. Buenos Aires. Editorial, Taurus.
- Struve, V. (1985). «*El Ática en los siglos VII y VI a. C.*». *Historia de la antigua Grecia*. Madrid: Sarpe. ISBN 84-7291-736-6.
- Terra, L. I. (2007). *Todo lo Que Usted Quería Saber Sobre la Universidad Latinoamericana Pero Temía Preguntar: Reporte Sobre el Reporte de la UNESCO/IESALC 2006*. Universidad de British Columbia.
- Taylor, M. F.(1991).*The tyrant slayers. The Heroic Image in Fifth Century B. C. Athenian Art and Politics*, Salem.
- Taillardat, J. (1999). «La triéreathéniennne et la guerra sur meraux Ve et IVe». En Jean-Pierre Vernant. *Problèmes de la guerre en Gréceancienne*. Éditions de

l'École des Hautes Études en Sciences Sociales. pp. 243-272. ISBN 2-02-038620-8.

Tovar, A. (1947). *Vida de Sócrates*. Madrid: Revista de Occidente.

Tünnerman, C. (2007). "Prólogo o Notas para un estudio comparado de la educación superior a nivel mundial." En publicación: *Escenarios mundiales de la educación superior. Análisis global y estudios de casos*. López Segre, Francisco. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. ISBN 978-987-1183-61-6. *Red de Bibliotecas Virtuales de Ciencias Sociales de América Latina y el Caribe de la Red CLACSO*. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.CLAC>.

Tünnerman, C. (1996).- "La Educación Superior en el umbral del siglo XXI", en: Colección Respuestas No 1. Ediciones CRESALC/UNESCO. Caracas. Venezuela.

Urza, G. (2010). *Efectos del escenario global según Kenichi Ohmae. Reflexiones desde una postura psicológica*. Notas: Boletín Electrónico de Investigación de la Asociación Oaxaqueña de Psicología A.C. Volumen 6. Número 2. 2010. Pág. 73-85. Memorias del 3er Congreso Virtual Internacional de Psicólogos navegantes http://www.conductitlan.net/notas_boletin_investigacion/94_psicologia_globalizacion.pdf.

Vernant, J, P. (1973). *Mito y Pensamiento en la Antigua Grecia*. Editorial Ariel.

Viloria, O. R. (2007). *Kenichi Ohmae: El Próximo Escenario Global. Desafío y oportunidades. En un Mundo sin Fronteras*, en: *Revista Venezolana de Análisis de Coyuntura*, 2007, Vol. XIII, Núm. 1 (Enero- Junio), pp. 373-379.

Villaruel, Ml. (2010). *Calidad En La Educación Superior: Un Análisis Reflexivo Sobre La Gestión De Sus Procesos En Los Centros Educativos De América*. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol. 8, Núm. 5. En <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num5/art7.pdf>.

Wallinga, H, T. (1992) (en inglés). *Ships and Sea-Power before the Great Persian War: The Ancestry of the Ancient Trireme*. Leiden: Brill. ISBN 978-90-0409-650-9.

Watkins, K. et al. (2007-2008). *La lucha contra el cambio climático: Solidaridad frente a un mundo dividido*. UNESCO, PNUD. En: <http://hdr.undp.org/en/reports/global/hdr2007-2008/>. Publicado en español por grupo Mundi-Prensa.

M. L. West (ed.) (1972). *Iambi et ElegíGraeci II*. Oxford, Clarendon Press.

Yip, George. (1993). *Globalización*, Noema, México.

Zepeda, S. *El Próximo Escenario Global: Desafíos y Oportunidades en un Mundo Sin Fronteras* Kenichi Ohmae. Instituto Nacional De Administración Pública A. C.