

CONFERENCIA MAGISTRAL A CARGO DEL DR. RODRIGO AROCENA, RECTOR DE LA UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA ORIENTAL DEL URUGUAY

“En el Bicentenario
del proceso de
emancipación:
el camino artiguista
en la América Latina
del siglo XXI”



BICENTENARIO
URUGUAY
1811-2011



ALADI
Asociación Latinoamericana de Integración
Associação Latino-Americana de Integração

Montevideo, 17 de junio de 2011

Conferencia Magistral
a cargo del
Dr. Rodrigo Arocena,
Rector de la
Universidad de la República
Oriental del Uruguay

“En el Bicentenario
del proceso de
emancipación:
el camino artiguista
en la América Latina
del siglo XXI”

Montevideo, 17 de junio de 2011

Contenidos

Presentación	9
Conferencia Magistral a cargo del Excmo. Dr. Rodrigo Arocena, Rector de la Universidad de la República Oriental del Uruguay, "En el Bicentenario del Proceso de Emancipación: el camino artiguista en la América Latina del siglo XXI"	11

Presentación

El pasado 17 de junio de 2011 se llevó a cabo, en la sede institucional de la Asociación Latinoamericana de Integración, ALADI, una Sesión Extraordinaria de su Comité de Representantes, órgano político permanente del proyecto latinoamericano de integración.

La Sesión fue presidida por la Excm. Embajadora y Representante Permanente de Cuba ante ALADI, Carmen Zilia Pérez Mazón, y tuvo como objetivo principal conmemorar el Bicentenario de la República Oriental del Uruguay y reflexionar sobre América Latina a la luz de las ideas artiguistas.

La presente publicación recoge la Conferencia Magistral que para la ocasión dictó el Excmo. Dr. Rodrigo Arocena, Rector de la Universidad de la República Oriental del Uruguay, "En el bicentenario del proceso de emancipación: el camino artiguista en la América Latina del siglo XXI".

En su enriquecedora intervención, además de avivar el ideal artiguista de que "los más infelices sean los más privilegiados", el Dr. Arocena recordó que "las conmemoraciones deben ser ante todo ocasiones para reflexionar sobre lo que no hemos podido hacer, sobre lo que debemos hacer, sobre lo que tenemos por delante".

Al haber sido constituido en su sede, mediante las siguientes páginas la ALADI felicita a este país miembro en tan significativo aniversario.



Oscar Quina Truffa
Secretario General Interino
Montevideo, 2011

“En el Bicentenario del proceso de emancipación: el camino artiguista en la América Latina del siglo XXI”

Muchas gracias por la invitación y por la presentación. Este alto honor lo debo por supuesto a la Institución que represento, pero no quiero dejar de decir unas palabras de índole personal.

En tiempos del exilio y después en tiempos de la recuperación democrática, he tenido el privilegio y el honor de ser docente en distintas universidades de América Latina; en todas ellas me sentí como en casa. En ese sentido, tomen lo que voy a decir como modesta contribución a un gran tema de un docente universitario latinoamericano que les agradece profundamente, a gente tan ocupada y con tantas cosas importantes para hacer como ustedes, que dediquen un tiempo a escucharme.

Me he atrevido a poner como título de esta conferencia el siguiente: “En el Bicentenario del proceso de emancipación: el camino artiguista en la América Latina del siglo XXI”.

La primera de las cinco partes en las que quiero organizar mi temática la llamaría: **La emancipación latinoamericana: convergencia y radicalización de las tres revoluciones del Noroeste.**

Pensemos en la que era Europa del Noroeste y también América del Norte hacia fines del siglo XVIII. Tres grandes procesos de alguna manera justificaban que en las calles de París, allá por 1790, la gente gritara: “vivan los tres pueblos libres”. ¿Por qué hablaban de los tres pueblos libres? Por tres revoluciones.

Por una primera revolución, la llamada “Gloriosa Revolución” de 1688 en Gran Bretaña, que puede ser considerada como una victoria mayor contra el absolutismo.

Por una segunda revolución, que es a la vez una victoria en el enfrentamiento al colonialismo y en la afirmación de los derechos fundamentales. Ella se expresa en la maravillosa frase inicial de la declaración de la independencia de Estados Unidos, que evocada de memoria y en el lenguaje de 200 años después viene a afirmar lo siguiente: consideramos que son verdades evidentes por sí mismas que todos los seres humanos nacemos iguales y con ciertos derechos inalienables; entre esos derechos están los derechos a la vida, a la libertad y a la búsqueda de la felicidad. 1776 marca el inicio de la segunda gran revolución del Noroeste.

Poco tiempo después Saint-Just, en tiempos de la convención Jacobina, decía: “la felicidad es una idea nueva en Europa.” Por entonces ya alumbraba la tercera gran revolución del Noroeste, la Revolución Francesa. Ella es la revolución de las consignas permanentes porque, en definitiva, si uno quiere llevar a su expresión más compacta y concisa por qué peleamos, por qué trabajamos, por qué vale la pena hacer acción colectiva, ¿hay algo más elocuente que libertad, igualdad y fraternidad?

En ese contexto, Latinoamérica fue a comienzos del siglo XIX el lugar donde repicaban y tomaban cuerpo esas ideas. Latinoamérica fue pionera del gran movimiento anticolonial. Cuando uno piensa en la historia del siglo que se nos fue, del siglo XX, probablemente uno de los procesos más importantes fue la descolonización, ese proceso que se abre en los días siguientes de la Segunda Guerra Mundial. Pues bien, América Latina desde comienzos del siglo XIX y con largas luchas, –en algunos de nuestros países hermanos mucho más largas, por cierto– fue pionera del anticolonialismo.

Al mismo tiempo fue abanderada del republicanismo: piensen allá por el 1830: ¿cuántas repúblicas habían en el mundo? ¿Dónde estaban gran parte de esas repúblicas? En tierra latinoamericana.

Latinoamérica ha sido tierra de esperanzas y también tierra de frustraciones. ¡Cuántas veces creímos que el enfrentamiento a la desigualdad y el subdesarrollo lo estábamos por ganar! ¡Cuántas veces retrocedimos! ¡Cuántas veces reapareció en este continente de lo real maravilloso –que lo es no sólo en la literatura, sino en las formas colectivas de organizarse y de llevar adelante las luchas por mejorar la condición de vida de la

gente— esa vocación de pelear contra la desigualdad y el subdesarrollo! Creo que la emancipación latinoamericana fue un momento augural que, de alguna manera, intentó radicalizar y generalizar lo que podemos llamar las tres revoluciones de la Modernidad.

Desde esa perspectiva me acerco al segundo tema que me animo a tratar: **El Artiguismo.**

Los uruguayos del Artiguismo hablamos con cierto pudor, con cierta modestia. En un país pequeño, en una patria chica como la nuestra, es algo inmenso tener el Artiguismo como ciclo fundacional de nuestra historia y como etapa inaugural del proceso emancipador. Sentimos que nos desborda, pero también que nos moviliza: es un compromiso para seguir trabajando por las asignaturas pendientes de las revoluciones de la modernidad, contra las trabas persistentes del subdesarrollo y de la desigualdad.

En relación al ciclo artiguista permítanme recordar, simplemente como jalones de referencia para lo que viene después, cuatro aspectos que nos parecen definitorios en años muy especiales.

En primer lugar, la solidaridad de los pueblos chicos con la causa de la Patria Grande. La revolución no empezó en la Banda Oriental. Esta tenía allá por 1810 a lo sumo algunas decenas de miles de habitantes. Sin embargo, no demoró mucho en repercutir en la Banda Oriental el llamamiento de Mayo. Eso es 1811, el comienzo del largo ciclo emancipador de la Banda Oriental.

En segundo lugar, ya afirmando la personalidad propia del Artiguismo, las definiciones de 1813: Independencia, República, Federación. Visto desde hoy es decir poco, pero no poco era afirmar la Independencia en 1813. Cuando buena parte del proceso emancipador latinoamericano apuntaba a conseguir príncipes gobernantes para nuestros países, se afirma la República. Y cuando se apuntaba desde no pocos lugares a la conformación de nuevos centros dominadores en América Latina, se afirma la Federación. Las Instrucciones maravillosas del Año XIII afirman estas tres definiciones mayores y marcan el perfil perdurable del Artiguismo, ligado a las ideas más avanzadas de la época.

Tercero y menos destacado porque apenas si hubo tiempo de llevarlo a la práctica, una política económica para el desarrollo con vocación de impulsar las manufacturas propias y de impulsar un comercio beneficioso: el reglamento de setiembre de 1815. En términos muy posteriores, cabe decir que aquí estaba en germen un proyecto de desarrollo endógeno. ¡Qué poco tiempo hubo para aplicarlo! Pocos meses después, una vez más la Banda Oriental enfrentaba la invasión extranjera, pero esa definición de política económica desde la afirmación de lo propio quedó como un mandato para nosotros.

Cuarto, y probablemente lo más importante de todo. También setiembre de 1815: el Reglamento de Tierras, apuntando hacia la Revolución Agraria. Durante siglos las grandes luchas sociales tuvieron lugar en torno a la tierra. En las luchas sociales por la tierra surgió la democracia en Grecia. Esas luchas siguieron alimentando a lo largo de la historia los impulsos en pro de la democratización. En la gran noche del 4 de agosto de 1789, cuando la Asamblea Nacional de Francia adopta decisiones encaminadas a terminar con el Antiguo Régimen, la agudización de las luchas por la tierra constituye el telón de fondo. En 1815, en un pequeño rincón del mundo apenas poblado, se levanta la consigna “para que los más infelices sean los más privilegiados”, sin dejarla simplemente escrita en algún cartel sino haciendo de ella la orientación de un programa muy concreto de transformación agraria: es la Revolución Agraria artiguista.

Esas cuatro características del Artiguismo son las que nos mueven a pensar con vocación de futuro. Las conmemoraciones deben ser ante todo ocasiones para reflexionar sobre lo que no hemos podido hacer, sobre lo que debemos hacer, sobre lo que tenemos por delante. Y así llego al tercer pequeño capítulo de esta exposición: **Sobre la desigualdad en el siglo XXI.**

América Latina, este continente maravilloso y estimulante, es, desgraciadamente, un excelente lugar para reflexionar sobre la desigualdad. Lo sabemos, seguimos siendo tristemente privilegiados en el mundo por nuestra condición de continente extremadamente desigual.

Permítanme una brevísima referencia de carácter académico. Hemos aprendido bastante –y a ello contribuye el valor perdurable de la obra de Marx– acerca del papel que tienen la economía y la tecnología en la igualdad y la desigualdad, en el proceso de cambio histórico y en la distribución de sus beneficios y perjuicios.

Ahora bien, igual que alguien decía que todos los físicos son newtonianos aunque ya ningún físico sea newtoniano –porque son los que vienen después y a consecuencia de la obra de Newton–, buena parte de la reflexión social a sabiendas o ignorándolo es marxista, en el sentido de que no ha dejado de lado la reflexión sobre el papel de las fuerzas productivas y de las relaciones de producción. Probablemente nadie lo ha hecho con mayor vigor y claridad que Daniel Bell, un académico situado, por cierto en más de un sentido, en las antípodas del pensamiento marxista. Bell, en su famoso libro precursor de 1973, *El advenimiento de la sociedad post-industrial*, llama a pensar la transformación en curso desde el marxismo pero cambiándolo profundamente. Sostiene la relevancia causal tanto de las fuerzas productivas como de las relaciones sociales de producción –o si se prefiere tecnología y relaciones sociales– pero cuestiona la correspondencia necesaria entre los niveles de ambas. Marx afirmó que a un estado de las fuerzas productivas siempre correspondía un estado de las relaciones sociales. Daniel Bell, Manuel Castells, Alain Touraine y muchos otros dijeron: ahí está a la vez un gran aporte y un gran error; no necesariamente a un nivel de las fuerzas productivas corresponde un nivel, una forma, una modalidad de las relaciones sociales, y por lo tanto no podemos pensar que sea la economía la determinante, en última instancia, de los procesos sociales.

No podemos pensar las relaciones sociales de poder sólo desde la economía: sí desde la economía pero no sólo desde la economía. Aquí aparece, en la perspectiva de las ciencias sociales, la obra cumbre de Max Weber. Algunos lo llaman el príncipe de la sociología; yo preferiría el título de emperador de las ciencias sociales, pues ¿qué capítulo de las ciencias sociales no iluminó en su obra de una vida corta? Weber nos dejó como legado, entre muchos otros, la comprensión profunda de que hay relaciones de poder y de desigualdad de muy distinto origen; su estudio comparativo de las religiones en el mundo así lo sugiere.

Pues bien, en los últimos treinta años ha aparecido, con menos relieve de lo que uno hubiera esperado en la academia, la obra de Michael Mann sobre las fuentes del poder social, que intenta ir más allá del marxismo y de la visión de Weber, conjugando una perspectiva amplia de las relaciones de poder desde sus cuatro fuentes fundamentales: la economía, lo militar, lo político y lo ideológico, discutiendo cómo ellas interactúan entre sí y, en cada instancia histórica, alguna o algunas llegan a primar.

Recuerdo esto muy brevemente, simplemente para enfatizar que no me estoy aproximando a lo que voy a decir a continuación con una perspectiva monista, con una perspectiva de quien cree que puede encontrar una causa, la causa, el motor de la dinámica histórica; esa fue la gloria y la debilidad del siglo XIX o de su ciencia. Esperaba encontrar para cada gran proceso una explicación unificadora, una ley general; pero ello tuvo que ser dejado de lado durante el siglo XX y difícilmente el siglo XXI retorne a alguna suerte de monismo explicativo.

Habiendo advertido esto es que quiero destacar que hay, sin embargo, un factor que ha trastocado absolutamente toda la problemática de la desigualdad y de las relaciones sociales en su conjunto, que es el conocimiento. El papel del conocimiento es decisivo en las relaciones económicas y en las relaciones de poder militar, pero no solo en ellas. Como dice Joel Mokyr, el gran historiador económico de la ciencia y la tecnología, el hecho decisivo esquematizado, es que en promedio sabemos mucho más, conocemos mucho más que antes y por lo tanto, el poder del conocimiento es mucho más grande que antes.

¿De qué hablamos cuando hablamos de poder? Para apuntar a una respuesta evocaba antes la obra de Michael Mann. A lo largo de su obra insiste: tenemos que pensar siempre en dos aspectos del poder, el poder colectivo y el poder distributivo.

El poder colectivo es el poder que tiene un grupo humano sobre otro, o un conjunto humano sobre la naturaleza; es, si se quiere, el poder "hacia fuera". Es claro que el conocimiento ha multiplicado el poder colectivo. Un ejército tiene hoy infinitamente más poder que hace 200 años; algo parecido puede decirse del Estado. A Immanuel Wallerstein le escuché

decir una vez en París que cualquier gobierno republicano actual (del Noroeste) tiene mucho más poder que Luis XIV, en particular por el uso que puede hacer del conocimiento moderno.

Tenemos mucho más poder colectivo, para bien y para mal. ¿Qué pasa con el poder distributivo? En la terminología de Michael Mann, éste es el poder “hacia adentro” de un grupo humano, lo que hace que en un mismo grupo algunos coordinemos, organicemos y mandemos, y otros seamos coordinados, organizados y mandados. También en esto el conocimiento juega un papel fundamental. Cada vez más las diferencias –reales o supuestas– en materia de conocimiento constituyen un fundamento –objetivo o subjetivo– de las diferencias de poder, de incidencia en la definición de lo que a todos afecta.

Dado que el papel del conocimiento ha llegado a ser tan importante en las relaciones de poder en general, y particularmente en la economía, necesitamos políticas propias para el conocimiento y este es el eje de lo que quiero decir a continuación.

¿Qué son esas políticas? ¿Qué pueden ser políticas de conocimiento para el desarrollo, propias de nuestros países? Trataré en lo que resta de mi exposición de clarificar en alguna medida este asunto. Me animo a sugerir que también en este terreno late la inspiración del Artiguismo, en las cuatro vertientes antes indicadas: la solidaridad en el marco de la Patria Grande, el cultivo de las ideas más avanzadas de cada época, la apuesta al desarrollo endógeno, la vocación transformadora que prioriza a los sectores más postergados de la sociedad.

Los estudiosos de la economía de cambio técnico dicen que desde hace 25 ó 30 años entramos a vivir en la llamada economía basada en el conocimiento y motorizada por la innovación (técnico-productiva). Esto es sin duda cierto, pero es cierto en una parte del planeta, no en su totalidad. Afecta a todo el planeta, de Groenlandia a la Antártida, pero no en todas partes la economía está basada en el conocimiento y tiene como motor la innovación.

Aquellas partes del planeta donde la economía no se basa en el conocimiento y no tiene como motor la innovación, esas son las partes que

quedamos del lado de abajo, eso es el subdesarrollo en el siglo XXI, ese es uno de nuestros mayores problemas.

Ahora bien, si la situación es más o menos así, entonces los procesos colectivos sobre los que hay que llamar la atención muy especialmente son los procesos de aprendizaje. Si el conocimiento es el factor mayor o uno de los factores mayores de desigualdad en nuestro tiempo, entonces los procesos de aprendizaje juegan un papel comparable al que durante tanto tiempo han desempeñado las cuestiones agrarias, y al que jugaron durante la Revolución Industrial y después la cuestión obrera y los procesos sociales en la fábrica. Los procesos de aprendizaje están hoy en el centro de la creación de poder colectivo y de la creación de poder distributivo.

Y en ese sentido, permítanme ustedes destacar algo evidente, pero no por ello menos importante. ¿Qué son los procesos de aprendizaje? ¿Dónde se aprende? Esquematizando mucho, cabe responder que hay dos grandes tipos de procesos de aprendizaje, no separados pero distinguibles. Uno es, por supuesto, el aprender estudiando. Quien se gana la vida como enseñante no va a dejar de destacar y poner ese proceso sobre la mesa.

Pero hay un proceso donde se aprende, o mejor dicho un conjunto de procesos, que son todavía más importantes que el aprender estudiando. Lo que voy a mencionar ahora tiene una larga tradición en la economía. Kenneth Arrow lo presentó como el aprender haciendo, otros lo han presentado como el aprender resolviendo, otros como el aprender interactuando. *Grosso modo*, hay un conjunto de procesos de aprendizaje ligados al trabajo creativo, al trabajo donde se resuelven problemas y se manejan situaciones no rutinarias. En aras de la brevedad llamamos aprender resolviendo al aprender que tiene lugar en el trabajo no rutinario.

Así pues, hay que destacar el aprender estudiando y hay que destacar el aprender resolviendo, y en esta perspectiva es que quiero avanzar en lo que tengo para decirles.

Si el conocimiento se transforma en factor fundamental de poder a fines del siglo XX y lo es indudablemente cuando se va configurando el siglo XXI; si los procesos de aprendizaje pasan a ser procesos sociales de primerísima importancia (no los más importantes, no me interesa ninguna

reivindicación de ese estilo, pero sí tan importantes como cualesquiera otros), entonces ¿por dónde pasa la desigualdad? ¿Por dónde pasan las diferencias sociales? ¿Por dónde pasan las divisorias entre regiones y entre grupos sociales? Nosotros pensamos que una clave de la desigualdad, o si prefieren decirlo en términos de los sociólogos una clave de la estratificación social en el siglo XXI, son las divisorias del aprendizaje.

¿De qué hablamos cuando hablamos de las divisorias del aprendizaje? Permítanme decirlo de manera muy sintética. Hay algunos países y algunos grupos sociales donde la mayoría de la gente accede a la enseñanza terciaria y completa la enseñanza terciaria; es una divisoria geográfica y también social.

La mayor parte de los países, la mayor parte de los grupos sociales, no tienen esa situación. Hay una clara divisoria en el aprender estudiando. Podemos medirlo como quieran, tiene un impacto en la desigualdad clarísimo. Cada vez más la diferenciación, por ejemplo en materia salarial, tiene que ver con haber accedido a la enseñanza terciaria o no haber accedido a ella.

Eso es conocido; y también es conocido, pero quizás menos destacado, que hay una segunda divisoria del aprendizaje: la que tiene que ver con el aprender resolviendo.

¿Qué quiere decir esto? Quiere decir que, en las economías realmente basadas en el conocimiento y motorizadas por la innovación, una gran cantidad de personas encuentran ocupación de un nivel que les exige conocimiento, que les exige seguir aprendiendo, que les demanda poner en juego lo que han aprendido y los lleva a seguir aprendiendo. Sectores sociales y regiones del mundo donde el aprender estudiando y el aprender resolviendo se combinan: como muchas personas han podido aprender mucho estudiando, tienen acceso a ocupaciones que les permiten aprender resolviendo y les demandan seguir estudiando. Esquemmatizando mucho, esos grupos sociales, esos países, son los que quedan del lado de arriba de las divisorias del aprendizaje.

Si la divisoria del aprendizaje que tiene que ver con el aprender estudiando la podemos medir, por ejemplo, por el acceso a la enseñanza ter-

ciaria, es más difícil medir la divisoria del aprendizaje que tiene que ver con el aprender resolviendo. Sobre todo, aquí hay una carencia grande de datos; primerísimas aproximaciones nos han llevado a tomar como indicador de las oportunidades de aprender resolviendo a la inversión en investigación y desarrollo. Entonces, si ustedes dibujan un par de ejes coordenados, ponen en uno de los ejes el aprender estudiando y en el otro el aprender resolviendo, miden el aprender estudiando por la proporción de gente que accede a la enseñanza terciaria en un determinado país, miden el aprender resolviendo por el esfuerzo de investigación, desarrollo e innovación que hace cada país, resulta que los países quedan distribuidos claramente en dos conjuntos: por un lado un pequeño conjunto agrupado de países donde hay importantes posibilidades de aprender estudiando y aprender resolviendo, y por otro lado los demás, más o menos dispersos. Y una línea que separa ambos conjuntos se dibuja por sí sola en esta gráfica: ésa es la divisoria del aprendizaje, la cuestión clave del subdesarrollo y de la desigualdad en el siglo XXI. Así se dibuja la pelea que tenemos que dar en este siglo para ser herederos del Artiguismo. Es la lucha contra la desigualdad en nuestro tiempo.

Y en esa perspectiva, entro a la cuarta parte de esta charla, que querría titular: **Para la democratización del conocimiento.**

Déjenme decir que, además de estar en el Bicentenario de la Emancipación, estamos cumpliendo, –podemos decir que estamos todavía en el Centenario de otro gran proceso de nuestra Patria Grande– la Reforma Universitaria Latinoamericana.

El 21 de junio de 1918 un audaz grupo de jóvenes cordobeses escribió un texto maravilloso, con la retórica de la época pero que todavía vale la pena leer. Ese texto podía haber pasado desapercibido como tantas cosas que los estudiantes escriben a lo largo y a lo ancho del planeta. Sin embargo, pocos años después, el movimiento de la Reforma Universitaria se extendía desde la Patagonia hasta el Rio Grande, porque constituía un proyecto digno de la tradición de la Emancipación. Así lo escribieron los compañeros cordobeses, sintiendo que ellos, en la Universidad más retrógrada de la Argentina de la época, estaban continuando el proyecto de los revolucionarios de mayo. Su proyecto lo formulaban en términos que hoy podríamos sintetizar así: querían democratizar la Universidad.

Enfrentados a universidades elitistas, minoritarias, y de espaldas a la sociedad y a la ciencia, querían democratizarlas para modernizarlas, de tal manera que esas universidades colaboraran a la democratización de las sociedades. ¿Ingenuidad? Posiblemente. ¿Ideal difícil de vincular con la realidad? Seguramente. ¿Compromiso digno de ser mantenido y revigorizado? También, seguramente. En esa perspectiva al menos nos ubicamos.

Queremos señalar que la Reforma Universitaria Latinoamericana de comienzos del siglo XX ha sido considerada por historiadores muy pocos dados al romanticismo, como uno de los grandes componentes del movimiento anti-oligárquico de la época. Tulio Halperín Donghi, el gran historiador argentino a quien sería difícil catalogar de romántico ingenuo, ha escrito que en muchos países donde las condiciones sociales, económicas y políticas hacían que muchos sectores no pudieran pronunciarse, el movimiento de la Reforma Universitaria fue la voz de los que no tienen voz.

En esa tradición es que pensamos nuestra modestísima tarea al servicio de la democratización del conocimiento. La pensamos, por un lado, desde el aprender estudiando; el legado social artiguista en nuestro tiempo pasa por trabajar para que todas y todos puedan llegar a la enseñanza terciaria y superior y seguir aprendiendo a lo largo de la vida entera.

Déjenme traerles a ustedes, brevemente, el relato de la conferencia Mundial de Educación Superior del 2009 en París. Para mí fue uno de los momentos en que más latinoamericano me he sentido en mi vida. América Latina actuó como conjunto; el grupo latinoamericano actuó sistemáticamente exigiendo, defendiendo y llevando adelante posiciones en conjunto. Algunas las ganamos y otras las perdimos. Las que perdimos indican, como todas las derrotas, las banderas que hay que levantar con más energía. No logramos que en la declaración final de la conferencia 2009 de Educación Superior de la UNESCO se recogiera la aspiración a la generalización de la enseñanza avanzada para todas y todos a lo largo de toda la vida, pero esa es la clave para que aprender estudiando no sea una de las grandes divisorias de nuestro tiempo.

Pero, por otro lado, además de llegar al conocimiento, hay que usar el conocimiento; hay que usarlo aprendiendo y resolviendo problemas con compromiso de mejorar las cosas. Ahora bien, cuando decimos esto,

¿quién puede estar en desacuerdo? ¿Quién puede no notar que desde hace muchas décadas la utilización del conocimiento es recomendada por todos, políticos, académicos, especialistas, periodistas? ¿Qué novedad hay en ello? Ninguna.

Pero cuando hablamos de la utilización real del conocimiento, de la incorporación a todos los procesos productivos de bienes y servicios del conocimiento avanzado, solemos olvidar algo que los pensadores latinoamericanos de hace 50 ó 60 años no hubieran olvidado, y es lo que en términos de la concepción cepalina de hace 60 años se hubiera llamado la especificidad de la condición periférica. Ciertos conocimientos, –el teorema de Pitágoras, las leyes de Newton–, son invariantes por traslaciones, son iguales aquí que en la luna. Pero la utilización del conocimiento depende del contexto. Para evocar otro gran momento de la historia de América Latina, un momento intelectual, el momento en que surgió la concepción latinoamericana del desarrollo desde la CEPAL– Chile, al influjo de Raúl Prebisch y después de muchos otros, hay que pensar estos problemas teniendo en cuenta la especificidad de la condición periférica, que implica que las condiciones sociales para utilizar bien y útilmente el conocimiento sean diferentes en contextos sociales diferentes.

Y eso me lleva a la quinta y última parte de lo que quiero decir, que titularía: **El problema del conocimiento en el subdesarrollo**. Déjenme, muy brevemente, evocar las tres etapas en la evolución de las políticas para el conocimiento y sus limitaciones en la periferia.

La primera etapa, típica de la posguerra, es lo que se llama las políticas para la ciencia. Dicho de manera muy esquemática, la idea orientadora es que si uno construye capacidades científicas, sobre todo capacidades científicas básicas, entonces a la corta o la larga ellas se van a aprovechar. Hay una teorización, que se llama el modelo lineal, que respalda esta idea. El modelo lineal orientó las políticas para la ciencia en los años 50 y 60. También en América Latina se crearon no pocas capacidades científicas, fundamentalmente en las ciencias básicas, pero esas capacidades científicas tuvieron más bien poco impacto en la producción, para decirlo con un eufemismo.

La segunda etapa de las políticas para el conocimiento es la de las llamadas políticas de la ciencia y la tecnología. Están en auge desde fines de los 60 o comienzos de los 70 en el Norte, y de allí son trasladadas al Sur. La idea orientadora es que no basta hacer ciencia para tener tecnología. Una rica explicación de ello fue ofrecida de manera pionera por el más grande pensador latinoamericano en cuestiones de ciencia y tecnología, Jorge Sábato. En síntesis, la tecnología no se identifica con la ciencia; la usa, la aprovecha cada vez más, pero es una actividad con sus propias lógicas. Durante esta segunda etapa de las políticas, salvo en algunos grandes países y en casos aislados, la tecnología en América Latina avanzó bastante menos que en el Norte, porque tenía mucho menos conexión con la producción.

La tercera etapa es la que se llama políticas de ciencia, tecnología e innovación. Esta tiene una dimensión muy sugerente, porque las políticas así llamadas responden a un descubrimiento empírico y a una elaboración teórica, según las cuales los procesos de innovación técnico-productiva no involucran sólo a los científicos y a los productores sino que involucran a un amplio conjunto de actores colectivos: el gobierno y otros actores públicos, empresarios, organizaciones de pequeños productores, sindicatos, instancias de nivel local, etcétera. No es casual que las políticas de ciencia, tecnología e innovación hayan sido teorizadas y practicadas sobre todo en países igualitarios de rica tradición social, como los países escandinavos.

Las políticas de ciencia, tecnología e innovación han llegado dificultosamente a nuestros países. Se ha trabajado no poco para promoverlas, pero han tropezado con el problema central de la especificidad de la condición periférica, que es la débil demanda de conocimientos en nuestras economías y en nuestros países. Voy a citar una sola autoridad; Dani Rodrik, el gran economista de Harvard especialista en políticas industriales, afirmó en un libro de 2007 algo que muchas investigaciones empíricas confirman: el problema fundamental en los países en desarrollo para la utilización de la ciencia y la tecnología no es tanto la oferta disponible de conocimientos (en particular la cantidad de investigadores trabajando en condiciones adecuadas) sino el hecho de que el uso del conocimiento avanzado no es considerado redituable por gran parte del empresa-

riado, por lo cual es débil la demanda solvente de conocimientos, vale decir, la demanda respaldada con poder de compra. Y eso no es sino una comprobación más de que las nuestras no son economías basadas en el conocimiento y motorizadas por la innovación, como sí lo son o tienden a serlo las del Norte.

Vale decir, en promedio (describiendo “hechos estilizados,” como dirían los economistas), el conocimiento no es rendidor, no le proporciona ganancias adecuadas a la mayor parte de los empresarios. Esta afirmación no tiene nada que ver con formulaciones de otra época del tipo “qué anticuados los empresarios, qué ignorantes, qué conjunto de personas que no entienden el mundo moderno.” No se está diciendo nada de eso; se está diciendo que las dinámicas económicas de nuestros países en general, y sin desmedro de centenares de contraejemplos, no hacen que sea rendidor invertir en conocimiento. Los empresarios lo saben. Esto es algo que se puede comparar a un terremoto ideológico chiquitito que sucedió en el Uruguay en 1969, cuando apareció un libro mayor, publicado por el Instituto de Economía de la Universidad de la República bajo el título *El proceso económico del Uruguay*. Hasta entonces primaba la convicción de que los grandes estancieros invertían poco en tecnología moderna porque tenían una mentalidad feudal y atrasada. Ese libro demostró fehacientemente que no invertían en tecnología o en praderas porque no les convenía, porque la dinámica económica del país no apuntaba en ese sentido.

En la mejor tradición de empezar por mirar los hechos antes de tener políticas, empecemos por mirar el hecho que hay débil demanda solvente de conocimientos en el mundo subdesarrollado; ello está en la raíz de las divisorias del aprendizaje y de las consiguientes asimetrías de poder; así se configura la problemática a la cual queremos enfrentar con políticas propias de conocimiento.

Pues bien, creemos (ya paso de las afirmaciones más o menos convencidas a las conjeturas) que está surgiendo una nueva gama de políticas para el conocimiento que podría complementar las otras. No somos monistas, no somos excluyentes, no estamos diciendo que las políticas de las tres etapas de las que hablé haya que dejarlas de lado; por supuesto que hay

que seguirlas impulsando, pero nos parece que está surgiendo en la teoría, y sobre todo en la práctica, una cuarta gama de políticas para el conocimiento que podrían complementar a las otras. Son las que llamamos las políticas de conocimiento concebidas como políticas sociales.

En América Latina tenemos particularmente en los últimos años, y por suerte, una gran relegitimación de las políticas sociales. Y tenemos enormes demandas sociales que en parte pueden ser atendidas mediante conocimientos. Quiero subrayar esto. No hay ningún tecnocratismo en mi enfoque. No estoy diciendo que la ciencia y la tecnología van a resolver los problemas sociales. Los problemas sociales se resuelven ante todo con soluciones colectivas, económicas, sociales y políticas, democráticamente adoptadas. Lo que estoy diciendo es que el conocimiento más avanzado puede colaborar profundamente, y mucho más de lo que lo ha hecho hasta ahora, a atender problemas sociales específicamente grandes en nuestros países.

Para decir alguna cosa al respecto, sin abusar de vuestro tiempo, déjenme recordarle una expresión clave en quienes trabajamos en políticas científicas y tecnológicas para el desarrollo. La llamada "brecha 90/10" dice que el 90% de los recursos mundiales dedicados a investigación en salud se concentran en los problemas de salud del 10% de la población y viceversa. Eso quiere decir que los problemas de salud de nuestros países, entre otros problemas sociales, están profundamente subatendidos y podrían, por consiguiente, ser objeto de políticas específicas.

¿Qué tiene que ver esto con la demanda de conocimientos? La respuesta me lleva a reiterar y complementar una formulación antecedente: decir que hay débil demanda de conocimiento en el mundo subdesarrollado es correcto en la medida en que se habla de débil demanda solvente de mercado; pero debe ser inmediatamente complementado con la afirmación de que hay una gran demanda social de conocimientos, una amplia problemática cuyas soluciones incluyen la generación y utilización de conocimientos de alto nivel.

En la Universidad de la República, como una pequeña colaboración con esto, hemos puesto en marcha lo que llamamos el programa de Investigación e Innovación orientadas a la Inclusión Social. En esta perspectiva

trabajamos con el Ministerio de Desarrollo Social, con el Ministerio de Salud Pública y con muchos otros actores del sector público y de la sociedad civil.

Destaquemos que pensamos en investigación e innovación de calidad. Solemos mencionar como ejemplo lo hecho por el grupo de científicos cubanos orientado por Vicente Vérez Bencomo. Dicho grupo se enfrentó con la enfermedad denominada *Haemophilus influenzae tipo b*, que afecta gravemente a los niños pequeños, pero que no es problema en los países ricos porque hace mucho tiempo que se conoce una vacuna que la cura, pero que es muy cara. El grupo de Vicente Vérez apostó a una estrategia específica buscando, en vez de una vacuna de tipo biológico, una vacuna de tipo sintético, químico. Y tuvo éxito, tanto en la investigación –pues halló lo que buscaba– como en la innovación –porque el costo inferior del producto obtenido permitió su efectiva introducción en la práctica–. El ejemplo muestra que no estamos hablando de ciencia de segundo nivel porque seamos subdesarrollados, sino de ciencia de primer nivel que dio lugar a una vacuna eficiente y barata. Eso es investigación e innovación orientada a la inclusión social.

La Universidad de la República quiere colaborar a esta emergente gama de políticas del conocimiento orientadas a la inclusión social. Nos pensamos a nosotros desde nuestras debilidades y carencias, de las que somos profundamente críticos, como una institución que aspira a ser una Universidad para el desarrollo integral; creemos que esa es una perspectiva adecuada para la Universidad latinoamericana.

A fines de este año, cuando se cumplan 20 años de la creación de la Asociación de universidades del Grupo Montevideo, tendremos aquí un seminario sobre el contenido actual de la Reforma Universitaria Latinoamericana, al cual ya los estoy invitando a todos, que quiere pensar los problemas contra los que peleó el Artiguismo en el siglo XIX con vocación de hacer historia en el siglo XXI. La idea fuerza es poner el conocimiento al servicio de la causa levantada en 1815: “que los más infelices sean los más privilegiados”.

Muchas gracias.

Impreso en los Talleres Gráficos
de la Secretaría General de la ALADI
Depósito Legal N° 356.689
Montevideo - Uruguay
29 de agosto de 2011