

Civilización y ethos

Cavilaciones en torno al
contexto civilizatorio

Carlos Alberto Molina Gómez
COMPILADOR



UNIVERSIDAD DE
SAN BUENAVENTURA
SECCIONAL CALI

Civilización y ethos
Cavilaciones en torno al contexto civilizatorio



UNIVERSIDAD DE
SAN BUENAVENTURA
SECCIONAL CALI

Civilización y ethos

Cavilaciones en torno al contexto civilizatorio

Compilador
Carlos Alberto Molina Gómez

2011

Universidad de San Buenaventura, seccional Cali
Editorial Bonaventuriana

Título: *Civilización y ethos. Cavilaciones en torno al contexto civilizatorio*

Compilador: Carlos Alberto Molina Gómez (camgomez@usbcali.edu.co)

ISBN: 978-958-8436-59-3

Rector
Fray Álvaro Cepeda van Houten, OFM

Secretario
Fray Hernando Arias Rodríguez, OFM

Vicerrector Académico
Juan Carlos Flórez Buriticá

Vicerrector Administrativo y Financiero
Félix R. Rodríguez Ballesteros

Directora de Investigaciones
Angela Rocío Orozco Zárate
e-mail: arorozco@usbcali.edu.co

Director Proyección Social
Ricardo Antonio Bastidas Delgado

Coordinador Editorial Bonaventuriana
Claudio Valencia Estrada
e-mail: clave@usbcali.edu.co

Diseño y diagramación: Silvier Óscar Robledo Ocampo

© Universidad de San Buenaventura Cali

Universidad de San Buenaventura, seccional Cali
La Umbría, carretera a Pance
A.A. 25162 y 7154
PBX: (572)318 22 00 – (572)488 22 22
Fax: (572)318 22 92, Ext.: 300
www.usbcali.edu.co • e-mail: EditorialBonaventuriana@usbcali.edu.co
Cali - Colombia, Sur América

Este libro no puede ser reproducido total o parcialmente por ningún medio sin autorización escrita de la Universidad de San Buenaventura, seccional Cali.

Cali, Colombia
Agosto de 2011

Tabla de contenido

Cavilaciones sobre el contexto civilizatorio como campo de visión. Nada es lo que parece <i>Carlos Alberto Molina Gómez</i>	11
Estado planetario de la civilización y ethos <i>Hernán Buitrago Ramírez</i>	23
El mito de Jano Bifronte y el tercero excluido: la guerra de los mundos en la epistemología contemporánea <i>Hernán Buitrago Ramírez</i>	49
Construyendo las nociones de micropoderes y re-existencia: dos categorías preliminares para comprender las organizaciones alternativas <i>Harold Viafara Sandoval</i>	75
Nashira: un canto de amor para las mujeres de Colombia <i>Patricia Gómez Etayo</i>	97
Formando ciudadanos "útiles" a la sociedad. Las TIC: herramientas o fines de la educación <i>Raúl Fernando Hernández Sánchez</i>	115
Las relaciones y el manejo del poder en el ethos educativo <i>Luz Stela Quintana Hernández</i>	133

Reflexión sobre la evolución del aprendizaje como herramienta de la transformación de las civilizaciones y el mundo globalitario <i>Jhon Janner Morales García</i>	143
Tierra de sonámbulos <i>Marly Cecilia Cardona</i>	151
Deserción universitaria: ¿fracaso estudiantil o fracaso educativo? <i>Ana Marlen Obando Cardona</i>	157
Admonición, llamamiento... a modo de preámbulo	167

Para iniciar la travesía del leer.
Especialidades vitales, composiciones creadoras, decisiones
y modos del leer.

¿Quién es el lector hoy?
¿Cuál es la silueta del lector posible hoy?
¿Quien sería un lector no-modelado hoy?
¿Quién sería un lector modelado hoy?
¿Quién sería un lector que opera como actor del leer?
¿Cómo se escribe el leer?

Invitación:
Abra su mesa de lector.
Disponga lo necesario para ello.
Esmérese en una estilística propia.
Pregúntese si va a interpretar, va a comprender, va a reconocer,
va a descubrir, va a otear.
Admita que el texto es una superficie trabajable.
Dispóngase a realizar travesías con sentido y hacia el sentido
de lo que lee.
Recuerde que el leer, en tanto acto metaacadémico,
corresponde a un escribir.

Cavilaciones sobre el
contexto civilizatorio como
campo de visión.
Nada es lo que parece

Carlos Alberto Molina Gómez

Cavilaciones sobre el contexto civilizatorio como campo de visión. Nada es lo que parece

Carlos Alberto Molina Gómez

Hace 14 años (29 de junio de 1997) me casé con Merly Rengifo Alarcón. A esta unión llegó hace 13 años María Alejandra (9 de julio de 1998). Y es con este par de bellas mujeres con las que cada día soy un mejor ser humano. Por eso mi vida hoy la dedico a mis mujeres, a leer, escuchar música y nadar. En los ratos libres estudio y de vez en cuando trabajo (Hakuna matata).

Rubén Blades dice: “estudia, trabaja y sé gente primero, ahí está la salvación” Yo digo que, para el contexto civilizatorio que nos tocó, en el estudiar y trabajar está la esclavitud. Sé gente primero, posiblemente ahí esté la salvación. Por eso cada día busco ser el que soy porque... “Hay en nosotros una cosa que no tiene nombre, esa cosa es lo que somos” (Saramago).

“Se ven las caras, se ven las caras, vaya, pero nunca el corazón.

Pero que mira, mira, mira, no te dejes confundir,
busca el fondo y su razón”. (Rubén Blades).

Busca el fondo y su razón en ti mismo: Anábasis/in-adgere.
molinagomezcarlosalberto@hotmail.com

*Las palabras
construyen el bosque
un árbol es sólo un árbol
cuando lo toca el poema.*

Leopoldo María Panero. Orfebre
(Febrero 24 de 2011: <http://www.nodo50.org/>)

El presente documento hace parte de las reflexiones alrededor del campo de visión o contexto civilizatorio que se asume aquí como el sistema de pensamiento que sujeta y obliga. La mejor representación de este sistema de pensamiento que sujeta y obliga está en el *Mito de la Caverna* de Platón. De aquí que un contexto civilizatorio se defina por estas coordenadas de pensamiento y por el sistema de normas que de ahí se desprenden. Para iniciar el diálogo sobre estas coordenadas de pensamiento, el presente artículo acudirá a una unidad visual que es la película *Blow Up* (1966), de Michelangelo Antonioni, y a una unidad literaturante: *El Cibermundo, la política de lo peor* (1997), de Paul Virilio. En estos dos textos me pararé para proponer estas cavilaciones sobre el contexto civilizatorio como campo de visión. Y de ahí la inconclusión: nada es lo que parece.

Ahora, un asunto se me antoja interesante en el diálogo entre Michelangelo Antonioni y Paul Virilio. Y cuando digo “se me antoja” no es con tufillo despectivo o sobrador, sino realista, en tanto no siempre leemos lo que el escritor, —o también cineasta para este caso— quiso decir. Leer, según Borges en *Pierre Menard, autor del Quijote*, es escribir nuevamente el texto, pues el contexto del lector no siempre es el mismo del escritor. Si cambia el contexto cambia el texto. Puedo augurar que si cambia el campo de visión cambia el texto.

La teoría (campo de visión/topos de pensamiento) define lo que somos capaces de observar o el punto de vista (campo de visión/topos de pensamiento) crea el objeto

El mundo-verdad inaccesible, indemostrable, que no se puede prometer, pero que aun suponiendo que fuese imaginario, es un consuelo y un imperativo.

(El sol antiguo lucen en el fondo, más oscurecido por la niebla y la duda, la idea se ha vuelto pálida, septentrional, königsbergiana) (Nietzsche, 2000, p. 1305).

Henos aquí en un mundo dentro del mundo (McCarthy, 2004, p. 11).

El mundo está todo aquí dentro (Saramago, 2001, p. 132).

El modelo es por definición aquel en el que no hay nada que cambiar, aquel que funciona a la perfección, en cambio vemos perfectamente la realidad que no funciona y se desintegra por todas partes; por lo tanto, no queda sino obligarla a tomar la forma del modelo, por las buenas o por las malas (Italo Calvino, 1997, p. 5).

Y resulta que ya no son nueve los planetas de nuestro sistema solar. Y resulta que lo que antes era un planeta ya no lo es. Y resulta que los reinos de la naturaleza ya no son tres. ¿A caso por dejar de nombrar un cuerpo extraterrestre deja de ser lo que es? ¿O acaso por empezar a nombrar un cuerpo extraterrestre, que antes no nombrábamos, cambia su esencia? ¿O acaso *el mundo*¹ cambia su estructura micro o macroscópica porque “descubramos” que existe algo más de lo que hoy creía que existía? En fin, ¿vale la pena seguir creyendo en lo que creemos? ¿Vale la pena creer que lo que nos han dicho y lo que nos han enseñado es la realidad? ¿Existe entonces “la realidad”? ¿No será acaso que *el mundo* es lo que es y que “no podemos proyectar en el mundo más orden o desorden del que hay”? Que... “¿no podemos transformarlo más de lo que se transforma a sí mismo?” (Baudrillard, 2000, p. 22).

Baudrillard nos continúa alertando de esta situación:

...ahí está la debilidad de nuestra radicalidad histórica. Todos los pensamientos del cambio, las utopías revolucionarias, nihilistas, futuristas, toda esta poética de la subversión y de la transgresión característica de la modernidad, resultarán ingenuas ante la inestabilidad, la reversibilidad natural del mundo. No sólo la transgresión, sino la misma destrucción, están fuera de nuestro alcance. Jamás nos equipararemos con un acto de destrucción a la destrucción accidental del mundo (2000, p. 22-23).

Se dice con frecuencia que “en la tierra de los ciegos el tuerto es rey”; pero... ¿será cierta esta afirmación? No resultaría osado negar esta afirmación. No es posible que el tuerto sea rey en la tierra de los ciegos, pues no le creerían por la sencilla razón que se están relacionando con *el mundo* de manera distinta a la forma como el tuerto se relaciona con el mismo *mundo*. El tuerto se relaciona con *el mundo* de una manera y los ciegos de otra. Finalmente, cada uno se relaciona con *el mundo* desde su visión o no visión o visión parcial. Entonces hay tensión y por eso no puede ser rey. Y seguramente por las virtudes de la democracia el tuerto termine siendo rey pero también los ciegos terminen –seguramente– haciendo lo que ellos creen (no sabemos si en un acto de ceguera o de lucidez).

El campo de visión/topos de pensamiento es por tanto una lógica o régimen de pensamiento y desde ese régimen me relaciono con *el mundo*. La forma de relacionarnos con *el mundo*, las instituciones que creamos y el conocimiento

1. Asumo aquí mundo como el sistema de objetos que se dan a la experiencia y no como coordenadas de pensamiento. También empleo esta categoría como universal abstracto propio de la modernidad para dar cuenta de ese sistema de objetos que están ahí, ante los ojos y que, según la tradición moderna, son pensados desde categorías que están en la conciencia.

que producimos están soportados en ese régimen de pensamiento. El campo de visión/topos de pensamiento es, pues, un régimen de pensamiento aceptado y validado por una civilización. Para nuestro caso es el régimen de la analítica trascendental de las sociedades capitalistas de occidente. Es el régimen trascendental con sus órdenes formales trascendentes.²

Ese es nuestro campo de visión/topos de pensamiento instalado por Kant en la modernidad y en el cual bebe la tradición científica moderna pretendidamente universal.

Campo de visión/topos de pensamiento con el que no estuvieron de acuerdo pensadores como Foucault, Deleuze, Guattari o Bateson quienes subvierten la lógica, la ciencia y la filosofía occidentales, llevando el pensamiento, llamado postmoderno, hacia los bordes de su racionalidad desde lo que podemos denominar relativismo epistémico, el cual constituye una interface epistémica hacia la muerte de la filosofía occidental como filosofía universal. Esto todavía dentro de la tradición de la Ilustración europea, pero en sus límites. De ahí en adelante está todo por hacer (Buitrago, 2011, p. 1).

El campo de visión/topos de pensamiento crea “una realidad” que denominamos “la realidad”. “La realidad” no precede nuestro campo de visión/topos de pensamiento según la episteme moderna. Es desde el régimen de la analítica trascendental que creamos la realidad y nos relacionamos con el mundo.

Para respaldar esta afirmación tomemos en cuenta lo que nos expresa Narodowski:

Si para la pedagogía la infancia es un hecho dado, un supuesto indiscutible a partir del cual es posible construir teórica y prácticamente al alumno, las investigaciones inauguradas por Aries demostrarán que la infancia es un producto histórico moderno y no un dato general y ahistórico que impregna toda la historia de la humanidad. (...) La línea de estudios sobre la historia de la infancia iniciada por Aries apunta a varias cuestiones relativas tanto a la situación concreta como al surgimiento del “sentimiento de infancia” en su forma moderna. Este sentimiento según Aries, no existió siempre ya que no es posible constatar sino a partir del siglo

2. En Kant el orden formal es trascendente, no es trascendental. Lo trascendental (Dios, La divinidad) está más allá de la realidad, de lo empírico. Lo que es trascendental en Kant es el fenómeno, lo que es trascendente es lo nouménico. No es cognoscible. El orden formal no es trascendental. El orden formal es una creación del conocimiento y la inteligencia, por eso es orden formal. Lo trascendental se constituye en el único fundamento desde el que se funda y justifica cualquier otra realidad como realidad primera.

XV europeo aún bien tímidamente, una cantidad significativa de imágenes acerca de la edad infantil. Este autor se coloca justo frente a una de las transformaciones más profundas y relevantes de la llamada sociedad occidental: la aparición de la infancia. (1995, p. 28-29).

Ya Virilio nos pone sobre aviso del imperio del campo de visión/topos de pensamiento cuando afirma: “El mundo está antes dentro de nosotros que fuera. Pero si realmente está fuera, en la geografía y en el espacio-mundo, también existe a través de mi conciencia del mundo” (2005, p. 44). Es decir que mi campo/topos/coordenadas de visión/pensamiento es el punto de mirada, es desde donde creo y miro lo que denomino mundo o realidad.

El señor Palomar de pie en la orilla mira una ola. No está absorto en la contemplación de las olas. No está absorto porque sabe lo que hace: quiere mirar una ola y la mira. No está contemplando, porque la contemplación necesita un temperamento adecuado, un estado de ánimo adecuado y un concurso adecuado de circunstancias exteriores; y aunque el señor Palomar no tiene nada en principio contra la contemplación, ninguna de las tres condiciones se le da. En fin, no son «las olas» lo que pretende mirar, sino una ola singular, nada más; como quiere evitar las sensaciones vagas, se asigna para cada uno de sus actos un objeto limitado y preciso. (...) El señor Palomar trata ahora de limitar su campo de observación; si se fija en un cuadrado, digamos, de diez metros de orilla por diez metros de mar, puede completar un inventario de todos los movimientos de olas que se repiten con diversa frecuencia dentro de un determinado lapso de tiempo. La dificultad está en fijar los límites de ese cuadrado, porque si, por ejemplo, considera como lado más alejado de su persona la línea en realce de una ola que avanza, esta línea al acercársele y alzarse esconde a sus ojos todo lo que queda atrás, y entonces el espacio que se está examinando se vuelca y al mismo tiempo se aplasta (Calvino, 1997, p. 15-17).

No existe más realidad que la que yo creo. Por lo tanto nuestra conciencia son marcos teóricos desde los que observamos. En occidente llamamos a la conciencia, marcos teóricos (Kant).³ Es desde estos marcos teóricos o puñados de argumentos que creamos realidades como planetas, reinos de la naturaleza, razas,

3. En Kant categorizamos o conceptualizamos los objetos que se dan a la experiencia. Las categorías en Kant son cualquiera de las doce formas o principios del entendimiento que, por su función relacionadora, constituyen las condiciones necesarias de la experiencia. Kant intenta deducir una lista exhaustiva de las formas puras del entendimiento partiendo de las formas del juicio en la lógica tradicional. Su tabla de categorías comprende tres de cada una de las formas de cantidad, cualidad, relación y modalidad. *The Dictionary of Philosophy*. Edited by Dagobert D. Runes. Philosophical Library New York, Copyright 1942 by Philosophical Library, Inc.. 15 East 40th Street, New York, N. Y. Citation: [Dictionary of Philosophy; edited by D.D. Runes. Philosophical Library of N.Y. cpy rt: 1942; Philosophical Library Inc.]

sistemas políticos, instituciones, alumnos, escuela, niñez, juventud o asesinatos. La película y el ojo están en la conciencia, no están en el rollo o en la lente de la cámara. Está en la conciencia del observador o fotógrafo (en *Blow up*).

Para construir un modelo –Palomar lo sabía– es preciso partir de algo, es decir, tener principios de los cuales pueda salir por deducción el propio razonamiento. Estos principios –llamados también axiomas o postulados– uno no los elige, sino que ya los tiene, porque si no los tuviera no podría siquiera ponerse a pensar. Por lo tanto, Palomar también los tenía, pero –no siendo ni un matemático ni un lógico– no se preocupaba de definirlos. Deducir era sin embargo una de sus actividades preferidas, porque podía dedicarse a ella solo y en silencio, sin instrumentos especiales, en cualquier lugar y momento, sentado en un sillón o paseando. Por la inducción en cambio sentía cierta desconfianza, tal vez porque sus experiencias le parecían aproximativas y parciales. La construcción de un modelo era, pues, para él un milagro de equilibrio entre los principios (que permanecían en la sombra) y la experiencia (inasible), pero el resultado debía tener una consistencia mucho más sólida que los unos y la otra (Calvino, 1997, p. 95).

Pero el mismo Virilio nos deja abierta la puerta al señalar que no todo es conciencia o teorías a la manera de la espítome de la modernidad sino que fundamentalmente “(...) está fuera, en la geografía y en el espacio-mundo” (2005, p. 44). También está la pluralidad, cada vez más plural, de singularidades irreductibles, contraconductuales y dementes no sujetables a la lógica de las representaciones universales. Hay en nosotros una cosa que no tiene nombre y eso es lo que somos. Es lo inédito, lo aún no capturado ni capturable por el imperio de la razón universal. Y en ese reducto inédito es que debemos trabajar nosotros mismos. Del imperio de la razón universal que pretende dominar y sujetar todo a la anábasis, al viaje/expedición hacia el interior.

Lo propio del hombre es resistir. Malraux decía: “Se es un hombre cuando se sabe decir no.” Creo que en este momento haríamos bien recordándolo. En fin, encuentro que la divergencia, la resistencia de los pintores del siglo XIX es extraordinaria. Es una lección para los escritores. Joyce, Becket, Kafka ya son hombres de la divergencia de la escritura (Virilio, 2005, p. 27).

En ese “estar fuera” de Virilio existe una circulación e interconexión permanente de múltiples referencias o singularidades irreductibles que no se ajustan al campo/topos de visión/pensamiento. Es el poder del acontecimiento.

Llegado a ese punto a Palomar no le quedaba sino borrar de su mente los modelos y los modelos de modelos. Cumplido también este paso, se encuentra cara a cara con la realidad mal dominable y no homogeneizable, formulando sus «sí», sus

«no», sus «pero». Para eso, es mejor que la mente esté libre, limpia, amueblada sólo por la memoria de fragmentos de experiencia y de principios sobrentendidos y no demostrables. No es una línea de conducta que pueda darle satisfacciones especiales, pero es la única que le resulta practicable (Calvino, 1997, p. 97).

Y eso es lo que hace Antonioni en su film *Blow up*, nos alerta de esta tensión entre el ojo del observador que crea una realidad/ficción y la soberanía y autonomía demencial del mundo. La realidad está en el ojo del observador sumida incondicionalmente a todas las hipótesis que puedan hacerse sobre ella (Baudrillard, 2000, p. 14). El fotógrafo Thomas (protagonizado por David Hemmings) crea su propia película a partir de una representación que él tiene en su conciencia y el paso siguiente es acomodar la realidad al campo de visión. Sólo él ve el cadáver y crea el asesinato. Pero esta realidad/ficción es efímera, desaparece y con ella el observador. Nada es lo que parece.

Pero este observador no cuenta con que “el exceso está en el mundo, no en nosotros. El mundo es lo excesivo, el mundo es lo soberano” (Baudrillard, 2000, p. 23), por eso no hay crimen más allá del crimen del propio mundo. ¿Thomas, el fotógrafo, es testigo de un crimen? O... ¿es el criminal? O... ¿es el mundo el criminal?

Por eso al desaparecer el crimen desaparece Thomas. Porque “en último término, el objeto y el sujeto son lo mismo. Sólo podemos entender la esencia del mundo si podemos entender, en toda su ironía, la verdad de esta equivalencia radical” (Baudrillard, 2000, p. 10). ¿Qué nos queda hoy del mundo después del imperio de la razón ilustrada? La muerte del mundo, de la realidad es la muerte del humano. La desaparición del crimen es la desaparición del observador. “El mundo-verdad ha quedado abolido, ¿qué mundo nos queda? ¿El mundo de las apariencias? ¡Pero no; con el mundo-verdad hemos abolido el mundo de las apariencias!” (Nietzsche, 2000, p. 1306). No hay cuchara:

“NIÑO: No intentes doblar la cuchara. Eso es imposible. En vez de eso, sólo procura comprender la verdad.

NEO: ¿Qué verdad?

NIÑO: Que no hay cuchara.

NEO: ¿No hay cuchara?

NIÑO: Si lo haces, verás que no es la cuchara la que se dobla. Sino tú mismo”.
(The Matrix, 1999)

Las huellas del mundo son las huellas del observador. No en vano *Blow up* nos alienta desde su primera escena con las huellas sobre la hierba.

Por eso me pregunto ¿cuál es el campo/topos/coordenadas de visión/pensamiento que históricamente ha privilegiado la escuela? ¿Y la investigación?

Lo que sucede cotidianamente en investigación y en el mundo académico, es que formulamos problemas, preconfiguramos soluciones, nos hacemos propósitos, diseñamos la metodología y los instrumentos para finalmente llegar a la autoverificación de lo que nosotros mismos propusimos inicialmente. En síntesis es un acto permanente de autoafirmación y autovalidación de nuestro campo/topos/coordenadas de visión/pensamiento bajo la creencia que estamos afectando el *mundo*. De hecho exteriorizamos esta caverna en un compartimento estanco llamado “marco referencial” o “marco teórico”. Y es desde ese marco referencial o teórico que preconfiguramos una realidad para, con rigurosos métodos e instrumentos, configurarla definitivamente y elevarla a la condición de nueva realidad frente a la cual asumimos una postura de fe absoluta por ser nuestra realidad. Es uno de nuestros más profundos actos de fe.

Ahora bien hasta aquí sólo me he referido al campo/topos/coordenadas de visión/pensamiento como “desde donde miro” o mi régimen de pensamiento. Es claro que el campo/topos/coordenadas de visión/pensamiento también es “lo que miro”. Esta otra cara de la cinta de *moebius* será objeto de otro escrito. No aquí.

Y en esta oportunidad he colocado el énfasis en el “desde donde” miro y me relaciono con el mundo, pues me es harto difícil a la fecha definir un “lo que miro” si un previo “desde dónde” miro. El campo/topos/coordenadas de visión/pensamiento precede lo mirado nos dirá Virilio.

Pero ese “desde dónde” no necesariamente hace referencia a categorías a un régimen de categorías universales o abstracciones como lo postula la tradición científica moderna en sus llamadas teorías o marcos teóricos. Pero si reconozco que siempre hay un “desde dónde” o campo/topos/coordenadas de visión/pensamiento. El “desde donde” sea cual sea su naturaleza interviene o define “lo que miro”. Define un campo de visión. El “desde dónde” de Thomas define su campo de visión o lo que quiere mirar. Mi campo de visión de relojero me hace ver engranajes y sistemas mecánicos.

De hecho la forma como abordo mi objeto de estudio está soportado en un régimen de pensamiento. Pero..., y aquí dejo insinuada una pregunta, ¿es

siempre necesario dejar explicitado ese campo/topos/coordenadas de visión/pensamiento?

Cierro recordando a Derrida:

Comenzamos aquí un segundo trayecto. Al igual que el primero, éste tampoco nos conducirá hacia ninguna línea dominante más allá de la cual podamos dominar la totalidad de una época o de un territorio histórico. Se tratará de situar algunos puntos de referencia significativos para medir un desplazamiento o la transformación de una problemática. Esto supone, por nuestra parte, elecciones y riesgos estratégicos (Derrida, 1984, p. 44).

Bibliografía

- BAUDRILLARD, Jean. (2000). *El crimen perfecto*. Barcelona: Anagrama.
- BORGES, Jorge Luis. (1944). “Pierre Menard, autor del Quijote”. En: *Narraciones*. Salvat Editores
- BOURDIEU, Pierre. (2003). *El oficio de científico*. Barcelona: Anagrama.
- BUITRAGO, Hernán. (2011). *Filosofía transepistémica y etnofilosofía*. Documento de trabajo.
- CALVINO, Italo. (1995). *Multiplidad, en seis propuestas para el próximo milenio*. Madrid: Ediciones Siruela.
- _____. (1997). *Palomar*. Madrid. Ediciones Siruela.
- DERRIDA, Jacques. Cátedra vacante: censura, maestría y magistralidad. En: *El lenguaje y las instituciones filosóficas*. Conferencias dictadas en la Universidad de Toronto, 1984. Edición electrónica de www.philosophia.cl / Escuela de Filosofía Universidad ARCIS. <http://www.philosophia.cl/biblioteca/derrida.htm>
- MARCOS, SUBCOMANDANTE INSURGENTE (2004). *Relatos del viejo Antonio*. Bogotá: Desde Abajo.
- NARODOWSKI, Mariano. (1995). *Infancia y poder*. Buenos Aires: Aique.
- NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. (2000). “El Crepúsculo de los ídolos”. En: *Obras inmortales. Tomo III*. España: Edicomunicaciones S.A.

- SARAMAGO, José. (2001). *Ensayo sobre la ceguera*. Santafé de Bogotá: Alfaguara.
- VIRILIO, Paul. (1997). *El ciber mundo, la política de lo peor*. Madrid: Ediciones Cátedra.

Filmografía

- ANTONIONI, Michelangelo. (1996). *Blow up*, Film.

Estado planetario de la civilización y ethos

Hernán Buitrago Ramírez

Estado planetario de la civilización y ethos

Hernán Buitrago Ramírez

Antropólogo. Director Fundación CINMA:
www.fundacioncinma.org.
buitrago.h@gmail.com

Introducción

El contexto civilizatorio occidental

La emergencia del Estado arcaico despótico, el *Urstaat*,¹ como *forma o patrón fundamental de agenciamiento diferencial* de la sociedad en la antigüedad mesopotámica indoeuropea (ca. 11000-6000 años a.n.e.), de la era neolítica;

1. “Ciudad de Ur, punto de partida de *Abrahán* o de la *nueva alianza*. El Estado no se formó progresivamente, sino que surgió ya armado, golpe maestro de una vez, *Urstaat* original, eterno modelo de lo que todo Estado quiere ser y desea. La *producción llamada asiática*, con el estado que la expresa o constituye su movimiento objetivo, no es una formación distinta, es la *formación de base*, el *horizonte* de toda la *historia*. De todas partes nos llega de nuevo el descubrimiento de *máquinas imperiales* que precedieron las formas a las formas históricas tradicionales y que se caracterizan por la *propiedad del estado*, la *posesión comunal* enladrillada y la *dependencia colectiva*. Cada forma más evolucionada es como un *palimpsesto*, recubre una *inscripción despótica*, un manuscrito *micénico*. Bajo cada negro y cada judío, un *egipcio*, un *micénico* bajo los *griegos*, un *etrusco* bajo los *romanos*. Y sin embargo, que olvido pesa sobre el origen, latencia que la toma con el propio Estado y donde a veces la *escritura desapareció*”. Cf. DELEUZE, Gilles y GUATTARI, Félix. (1998). *El anti Edipo. Capitalismo y esquizofrenia*. 2ª reimpresión. Edición ampliada. Traducción de Francisco Monge. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Paidós Ibérica, S.A. Capítulo 3, “Salvajes, bárbaros y civilizados”. p. 224.

rompiendo el curso de la historia de la humanidad paleolítica tardía (ca. 12000 años a.n.e.) –basada en territorialidades espacio-cosmogónicas de *sociedades sin Estado*; con abundancia alimentaria, bandas guerreras itinerantes y nómadas psíco/cosmológicas–, dio paso con el tiempo, luego de sucesivas formas sociales de producción y de Estados, al capitalismo en el siglo XVIII y a su culminación y extensión planetaria en la actualidad (2010).²

2. Una breve referencia a la caracterización de las sociedades sin Estado la podemos ver en este pasaje de una entrevista a Pierre Clastres hecha por la revista “l’anti-mythes”:

Question: ¿Qu’est-ce que, pour toi, “l’anthropologie politique”? Comment te situes-tu dans ta démarche ethnologique actuelle (notamment par rapport au structuralisme)?

Réponse: La question du structuralisme d’abord. Je ne suis pas structuraliste. rais ce n’est pas que j’aie quo i que ce soit contre le structuralisme, c’est que je m’occupe, comme ethnologue, de champs qui ne relèvent pas d’une analyse structurale à mon avis; ceux qui s’occupent de parenté, de mythologie, là apparemment ça marche, le structuralisme, et Lévi-Strauss l’a bien démontré que ce soit quand il a analysé les structures élémentaires de la parenté, ou les mythologiques. Ici je m’occupe, disons, en gros, d’anthropologie politique, la question de la chefferie et du pouvoir, et là j’ai l’impression que ça ne fonctionne pas; ça relève d’un autre type d’analyse. Maintenant ceci dit il est très probable que Si je prenais un corpus mythologique je serais forcément structuraliste parce que je ne vois pas très bien comment analyser un corpus mythologique d’une manière extra-structuraliste... ou alors faire des sottises, genre la psychanalyse du mythe ou la marxisation du mythe - “Le mythe, c’est l’opium du sauvage” - mais ça, ce n’est pas sérieux.

“Question: Tu ne renvoies pas seulement à la société primitive; ton interrogation sur le pouvoir est interrogation sur notre société. Qu’est-ce qui fonde ta démarche? Qu’est-ce qui justifie le passage?”

Réponse Le passage, il est impliqué par définition. Je suis ethnologue, c’est à dire que je m’occupe des sociétés primitives, plus spécialement de celles d’Amérique du Sud où j’ai fait tous mes travaux de terrain. Alors là, on part d’une distinction qui est interne à l’ethnologie, à l’anthropologie les sociétés primitives, qu’est-ce que c’est ? Ce sont les sociétés sans état. Forcément parler de sociétés sans état c’est nommer en même temps les autres, c’est à dire les sociétés à état. Où est le problème ? De quelle manière il m’intéresse, et pourquoi j’essaie de réfléchir là-dessus ? C’est que je me demande pourquoi les sociétés sans état sont des sociétés sans état et alors il me semble m’apercevoir que si les sociétés primitives sont des sociétés sans état c’est parce qu’elles sont des sociétés de refus de l’état, des sociétés contre l’état. L’absence de l’état dans les sociétés primitives ce n’est pas un manque, ce n’est pas parce qu’elles sont l’enfance de l’humanité et qu’elles sont incomplètes, ou qu’elles ne sont pas assez grandes, qu’elles ne sont pas adultes, majeures, c’est bel et bien parce qu’elles refusent l’état au sens large, l’état défini comme dans sa figure minimale qui est la relation de pouvoir. Par là même parler des sociétés sans état ou des sociétés contre l’état, c’est parler des sociétés à état, forcément le passage, il n’y en a même pas, ou il est d’avance possible; et la question qui s’enracine dans le passage, c’est : d’où sort l’état, quelle est l’origine de l’état ? Mais c’est tout de même deux questions séparées z.

Cf. *Entretien avec Pierre Clastres*. Auteur de la “chronique des indiens gayaki” et de “la société contre l’état” n°9 de la revue “l’anti-mythes” année 1975. Pdf. www.plusloin.org

Con este *morphos* (engendro) arcaico constituyente, el Estado occidental produjo regímenes políticos basados en principios de gobierno heredados de la tradición mesopotámica-fenicia-cartaginense-griega-romana; imperios antiguos en donde las aristocracias guerreras esclavistas imponían su orden a los pueblos; cuya perfección política siniestra, la democracia antigua griega, se transformaría con el tiempo en nuestras actuales democracias liberales y sus variadas particularidades: repúblicas federales, como en Estados Unidos, India y Alemania; o monarquías constitucionales, como en el Reino Unido, Japón y España. Estas democracias se camuflan en sistemas presidencialistas (EE.UU) o sistemas parlamentarios

Pregunta: ¿Qué es para ti “la antropología política”? ¿Cómo te sitúas en tu paso etnológico actual (particularmente en relación con el estructuralismo)?

La pregunta del estructuralismo primero. No soy estructuralista. No es que yo tenga lo que sea contra el estructuralismo, es que me ocupo, como etnólogo, de campos que no conciernen un análisis estructural en mi opinión; aquellos que se ocupan del parentesco, de la mitología, allí aparentemente este análisis marcha, el estructuralismo; y Lévi-Strauss lo demostró bien, es aquello con lo cual él analizó las estructuras elementales del parentesco, o *les mythologiques*. Aquí me ocupo, digamos, en general, de antropología política, la pregunta de la chefferie (la condición del jefe) y el poder; y tengo la impresión que esto no funciona aquí; esto depende de otro tipo de análisis. Ahora dicho esto, es muy probable que si yo tomara un cuerpo mitológico sería forzosamente estructuralista porque no veo muy bien cómo analizar un cuerpo mitológico de manera extra estructuralista... o entonces hacer tonterías, del género del psicoanálisis del mito o la marxización del mito –“El mito, es el opio del salvaje”– pero esto no es serio.

Pregunta: Tú no refieres solamente a la sociedad primitiva; tu interrogación sobre el poder es una interrogación sobre nuestra sociedad. ¿Qué es lo que funda tu marcha?

¿Qué es lo que justifica la marcha?

El paso, es implicado por definición. Soy etnólogo, es decir, que me ocupo de las sociedades primitivas, más especialmente de las de América del Sur donde hice todos mis trabajos de terreno. Entonces allí, se parte de una distinción que es interna a la etnología, a la antropología, ¿las sociedades primitivas?, ¿qué es eso? Son las sociedades sin Estado. Forzosamente hablar de sociedades sin estado es nombrar al mismo tiempo las otras, es a decirle las sociedades de Estado. ¿Dónde está el problema? De cuál manera ello me interesa, ¿y por qué trato de reflexionar sobre eso? Es que yo me pregunto por qué las sociedades sin estado son sociedades sin Estado y entonces me parece percibirme que si las sociedades primitivas son unas sociedades sin estado es porque son sociedades de rechazo del Estado, sociedades contra el estado. La ausencia del estado en las sociedades primitivas no es una falta, no es porque ellas son la infancia de la humanidad y porque ellas son incompletas, o que ellas no son bastante grandes, que no son adultas, mayores, es bello porque ellas rechazan el Estado en el amplio sentido, el estado definido como en su figura mínima que es la relación de poder. Por eso mismo hablar de las sociedades sin Estado o sociedades contra el estado, es hablar de las sociedades de Estado, forzosamente del paso, no hay allí un mismo paso, o él es posible por anticipado; y la pregunta que echa raíces en el paso es: ¿de dónde suerte sale el Estado, cuál es el origen del estado? Pero es siempre lo mismo, dos preguntas separadas.

(sistema Westminster, Reino Unido y los países de la Commonwealth) y sistemas semipresidencialistas híbridos (Francia).

No obstante, el planeta aún conserva tradiciones culturales no occidentales, como las que perviven en el Oriente Medio, África, América, Asia, Europa, Oceanía y alrededores del Círculo Polar Ártico; estas últimas, en el norte de Noruega, Suecia, Finlandia, en el norte de Canadá, Alaska; Chukotka y la península de Kola en Rusia, una de las fuentes migratorias, junto a otros pueblos mongoles, descubridoras de América (Ca. 18000 a.n.e.).³

Existen también, entre todas estas culturas no occidentales, algunas etnias nómadas, semi nómadas y semisedentarias que en los resquicios de las selvas, estepas y montañas conservan sociedades sin Estado.

Con este cuadro sumario de la historia y sus pueblos, resulta heurísticamente apropiado introducir las investigaciones de Gregory Bateson (1998, pp. 87-113), sobre contacto cultural y esquismogénesis, lo que permitirá más adelante establecer la lógica genealógica de la aparición del hipercapitalismo planetario como el resultado de la adquisición de patrones de pensamiento y lógica heredados, condensados e integrados al ethos global de los pueblos mercantiles, desde el pasado remoto indoeuropeo pospaleolítico tardío y la *Urstaat*, pasando por los sucesivos imperios de la cuna de la civilización occidental (India, Mesopotamia, Cercano Oriente, Egipto) y las sociedades antiguas grecolatinas, hasta llegar a la irrupción del capitalismo europeo clásico y su consolidación europeo-norteamericana y expansión planetaria.

Por supuesto, se trata de genealogía, no de evolución. Los submorfos (*submorphs*) del engendro prehistórico estatal son emergencias del magma caótico histórico, cuya estructura androide actual está soportada en la apropiación del *socius* (una axiomática de las cantidades abstractas en forma de moneda) y la sujeción de las conciencias humanas al poder eminente del déspota/big brother o al control biopolítico agenciado por las democracias hipercapitalistas metropolitanas y periféricas del orbe.

Miremos entonces el ámbito de la indagación batesoniana:

Propongo que se consideren bajo el rubro de “contacto cultural” no sólo aquellos casos en que el contacto tiene lugar entre dos comunidades con diferentes culturas

3. Cf. http://en.wikipedia.org/wiki/List_of_indigenous_peoples#Circumpolar_North. http://en.wikipedia.org/wiki/Aboriginal_peoples_in_Canada#History

y que produce como resultado una profunda perturbación de la cultura de uno o de ambos grupos, sino también los casos de contacto dentro de una misma comunidad. Así, el contacto se da entre grupos diferenciados de individuos, por ejemplo, entre los sexos, entre jóvenes y viejos, entre aristocracia y plebe, entre clanes, etcétera, grupos que viven juntos en un aproximado equilibrio. Yo ampliaría tanto la idea de “contacto” que la haría incluir aun en esos procesos mediante los cuales un “niño” es modelado y adiestrado para que se adecúe a la cultura en que nació... (Bateson, 1998, p. 90).

Yendo un paso más adelante, podríamos construir un esquema estrictamente análogo para el estudio de la psicopatología esquizofrenizante del proyecto capitalista globalitario, según Bateson:

Dentro de él (el esquema) se estudiaría la idea de “contacto”, especialmente en los contextos de moldeamiento del individuo, y los procesos de esquismogénesis (diferenciación progresiva conflictiva/escisión, nota de HBR) mostrarían desempeñar un importante papel no solo en la acentuación de los desajustes de la persona desviada sino también en la asimilación del individuo normal a su grupo.⁴

Si consideramos la imagen total de la *miscegenation* indoeuropea (mestizaje de las civilizaciones) y las culminaciones posibles de las drásticas perturbaciones que siguen al contacto entre dos sociedades profundamente diferentes, los cambios darán como resultado los siguientes patrones: a) Fusión completa de grupos originalmente diferentes, b) eliminación de uno o ambos grupos, c) Persistencia de ambos grupos en un equilibrio dinámico o dentro de un grupo mayor.

Para el caso occidental indoeuropeo, observemos el primer fenómeno, el de fusión completa de los grupos. Para realizar esta observación,

...nuestra primera tarea será establecer qué tipos de unidad predominan dentro de tales grupos o, mejor –teniendo presente que nos interesan aspectos y no clases de fenómenos– qué aspectos de la unidad del cuerpo de rasgos tenemos que describir para obtener una visión integral de la situación. (Bateson, 1998, p. 91).

Por lo tanto, para establecer los patrones de pensamiento y la lógica de los grupos fusionados involucrados, se establecen primero distinciones conceptuales y categorías lógicas en la secuencia *rasgos/aspectos* y *fenómenos*, siendo los últimos la unidad del *cuerpo de rasgos*. Así las cosas, Bateson parte de la hipótesis de que el material, para ser plenamente comprendido, debe ser analizado bajo por lo menos en cinco aspectos: a) Un *aspecto estructural* de unidad, b) *Aspectos*

4. *Ibíd.* Nota de pie de página 3, p. 90. Nota HB: Hernán Buitrago Ramírez.

afectivos de la unidad, c) Unidad económica, d) Unidad espacial y cronológica, e) Unidad sociológica (Bateson, 1998, pp. 91-92).

Luego de esto podemos pasar a examinar cierto número de tales grupos para descubrir los efectos de *estandarización* de estos diversos puntos de vista en el pueblo que estamos estudiando (*ethos*):⁵

Con este conocimiento de las condiciones predominantes en los grupos homogéneos, estaremos en condiciones de examinar los procesos de fusión de los grupos diferentes en uno solo. Hasta nos será posible prescribir medidas que promoverán o retardarán esta fusión, y predecir que un rasgo que se adecúe a los cinco aspectos de la unidad puede añadirse a una cultura sin otros cambios. Si no se adecúa, entonces podemos buscar modificaciones apropiadas o de la conducta o del rasgo (p. 92).

Vemos aquí una corroboración de la queja de Deleuze sobre el lado *policíaco* de las investigaciones que hizo Bateson para el Gobierno y el Ejército estadounidense. Esta metodología descubierta constituye una poderosa arma para la llamada *ingeniería social* (*social engineering*), de la *tecnociencia* occidental llamada *ciencia política*.

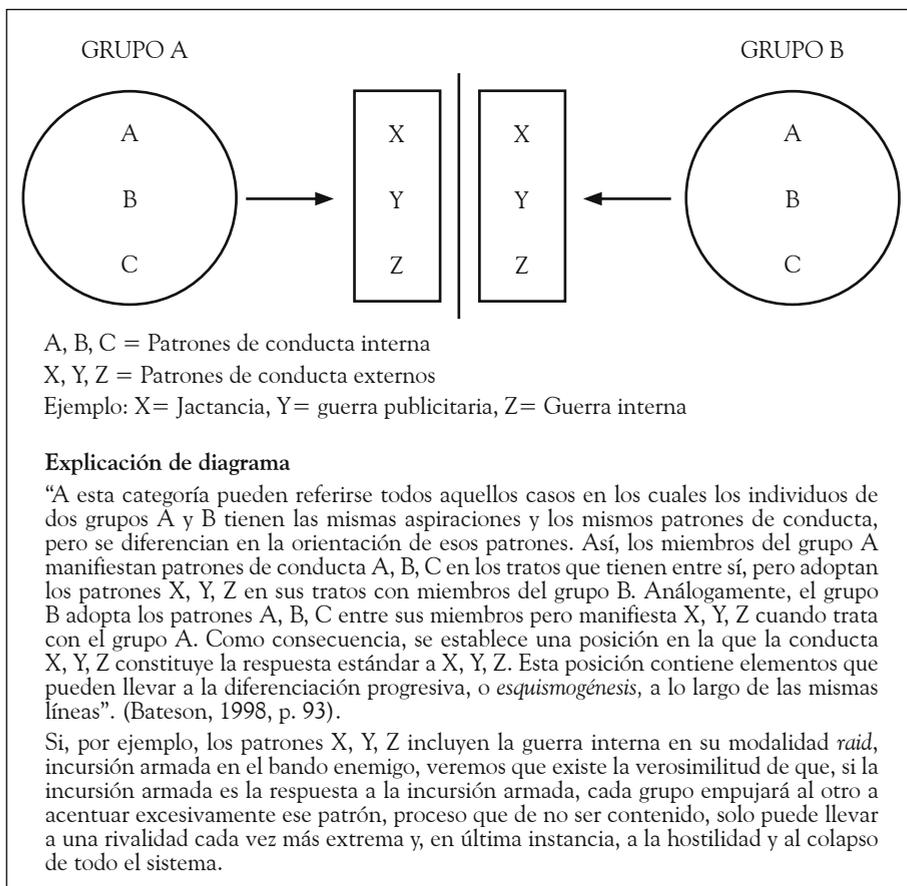
Continuando, encontramos que las posibilidades de *diferenciación* de los grupos de fusión completa se dividen en dos categorías:

...a) los casos en que la relación es fundamentalmente simétrica, por ejemplo, en la diferenciación en mitades, clanes, aldeas y naciones de Europa, y b) los casos en que la relación es complementaria, por ejemplo en la diferenciación de estratos sociales, clases, castas, grados de edad y en algunos casos la diferenciación cultural entre los sexos. Ambos tipos de diferenciación contienen elementos dinámicos que son de tal índole, que, cuando se eliminan ciertos factores de restricción, la diferenciación o escisión entre ambos grupos aumenta progresivamente hacia el colapso o hacia un nuevo equilibrio (p. 93).

Veamos:

5. El análisis de los datos *iatmules* llevó a la definición del *ethos* como “la expresión de un sistema culturalmente estandarizado de organización de los instintos y emociones de los individuos”. C.f. BATESON, Gregory. (1936). *Naven*. Cambridge: Cambridge University Press. p. 118. Citado por: BATESON, Gregory. *Bali: El sistema de valores de un Estado estable*. Ibid: *Pasos hacia una ecología de la mente*. p. 134.

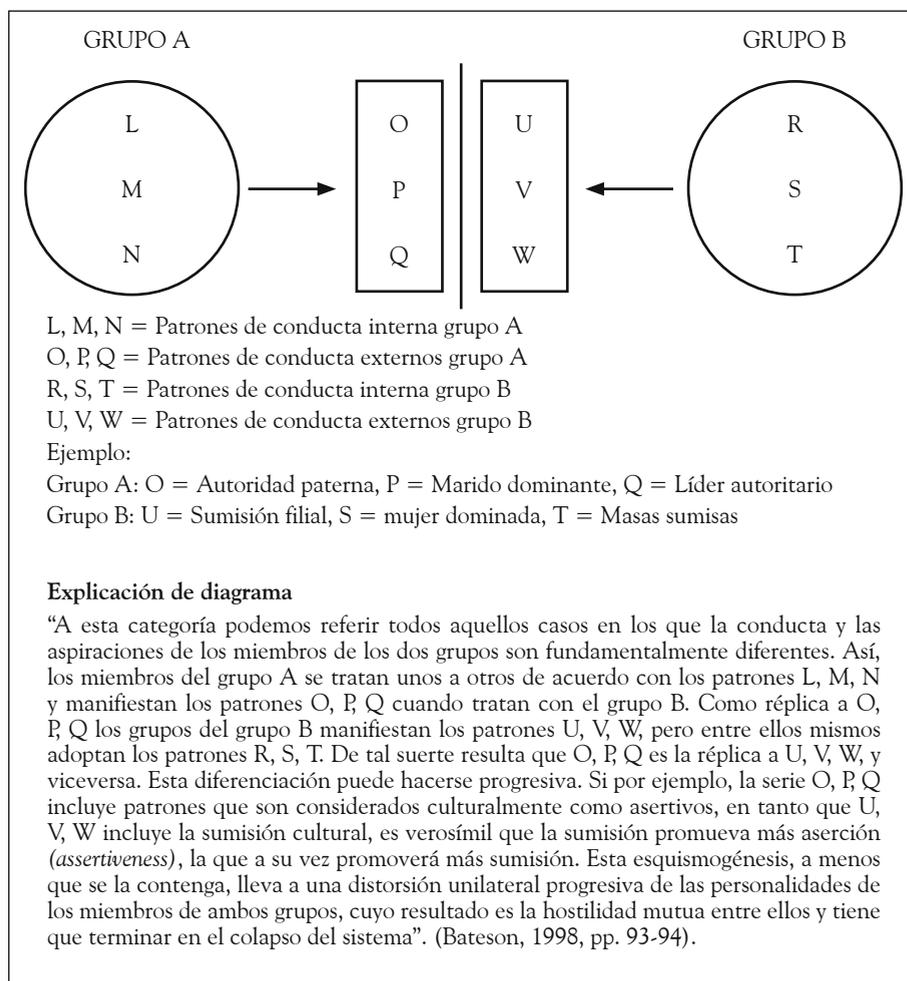
a) Diferenciación simétrica



Hasta aquí hemos estudiado los patrones de pensamiento y lógica cultural de los mundos occidentales que conforman las sociedades estatistas de las formaciones sociales y económicas capitalistas globalitarias en construcción. Como formaciones son sistemas híbridos en expansión hacia la hegemonización de la sociedad del merchandising y el control cibernético-militar de las poblaciones.

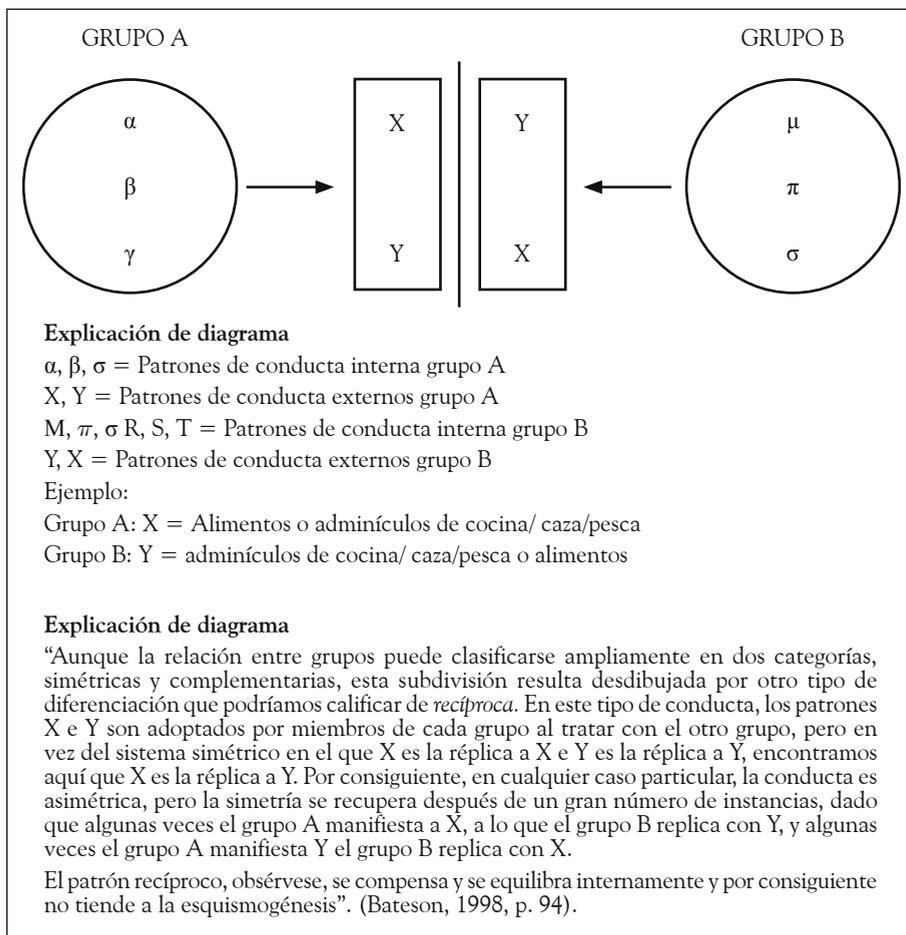
Sin embargo, en los intersticios de estas sociedades hipercapitalistas/periféricas híbridas encontramos las sociedades no occidentales con formas y categoría de diferenciación no esquismogénicas, clasificadas por Bateson como sociedades de la reciprocidad. Es necesario por lo tanto, conocer cómo operan estas sociedades con el objeto de presentar los patrones de pensamiento y lógica étnica por fuera de dicotomías absolutas, las que no permiten ver el tercero excluido.

b) Diferenciación complementaria



Por ejemplo, los casos en que en la etnia Desana del caño Abiyu, Vaupés medio colombiano, del grupo lingüístico Tukano oriental, hace las ceremonias *dabucury* de intercambio de alimentos o adminículos de cocina, caza o pesca. Aquí el grupo A algunas veces le entrega alimentos, adminículos de cocina o caza al grupo B y este último le retorna los mismos productos al grupo A en el transcurso del tiempo; pero si el grupo A entrega habitualmente adminículos de cocina a B, en tanto que este entrega habitualmente productos de caza a A, debemos considerar el patrón como complementario.

c) Diferenciación recíproca/asimétrica



Llegados a este punto ya tenemos todos los macrocontextos históricos y etnológicos planetarios o molares, para así entrar a definir los elementos moleculares de la producción del ethos de las etnias y del carácter de los individuos. Puesto que este trabajo ya se hizo,⁶ paso a transcribirlo en su totalidad para mayor amplitud y detalle en el artículo siguiente.

6. Se trata de un documento que fue presentado como ponencia en Cali, agosto 12,13 y 14 de 2009, en el marco del Segundo Encuentro Nacional de Educación y Desarrollo Humano de la USB. Al documento se le hicieron algunas ligeras modificaciones y elisiones para darle actualidad y pertinencia, no obstante, sus tesis fundamentales y la mayoría del texto quedó incólume.

La producción del ethos y el carácter en las civilizaciones indoeuropeas y no occidentales⁷

Gregory Bateson tiene un texto que resume el trabajo de toda una vida de su esposa, la etnóloga Margaret Mead, quien lo acompañó en sus investigaciones en Nueva Guinea.⁸

El antropólogo Bateson, en términos generales, según sus propias palabras, desarrolló actividades en cuatro tipos de investigación: etnología, psiquiatría, evolución biológica y genética, y en la epistemología que resulta de la teoría de sistemas y la ecología. Pues bien, el texto en mención se llama “La planificación social y el concepto de deuteroprendizaje”.

Margaret Mead, según Bateson, de sus estudios en el terreno y de su producción intelectual como escritora y divulgadora de sus hallazgos, construyó un corpus de saber que compartió con sus colegas, a quienes sugirió algunas recomendaciones sobre planes para la modificación de la cultura de su actualidad (1942) en Estados Unidos y Europa, entre las cuales estaba el incluir a los especialistas en ciencias sociales dentro de sus planes experimentales, es decir, que fungieran como sujetos de experimentación, observación y conocimiento, en cuanto a las condiciones de su ejercicio profesional y formación, las cuales son determinantes en los resultados y en los enfoques sobre la modificación cultural.

La etnóloga Mead hace esta observación justificándola en el sistema de valores de la democracia occidental; valores que ve en contraposición con el enfoque de las acciones centradas en fines determinados que incluyen la manipulación de personas. En este sentido dice la señora Mead:

Aquellos estudiosos que se han consagrado al estudio de las culturas como totalidades, como sistemas de equilibrio dinámico, pueden hacer los siguientes aportes: (...) instrumentar planes para modificar nuestra cultura actual mediante el reconocimiento de la importancia que tiene el incluir a los especialistas en ciencias

-
7. Este artículo es un documento presentado como ponencia en Cali, agosto 12, 13 y 14 de 2009, en el marco del Segundo Encuentro Nacional de Educación y Desarrollo Humano de la USB. Al documento se le hicieron algunas ligeras modificaciones y elisiones para darle actualidad y pertinencia, no obstante, sus tesis fundamentales y la mayoría del texto quedó incólume. Allí también se presentó el texto “Máquinas abstractas deleuzianas-guattarianas y cuerpos sin órganos: la matriz teórica en la búsqueda de la obra de vida”.
 8. El texto fue un comentario que Gregory Bateson escribió al artículo de Margaret Mead “The comparative study of culture and the purposive cultivation of democratic values”, publicado en *Sciences*, 1942.

sociales dentro (subrayadas en el original) de su material experimental y mediante el reconocimiento de que al trabajar en función de finés (subrayadas en el original) determinados nos entregamos a la manipulación de personas, y por consiguiente a la negación de la democracia. Solo trabajando en términos de valores que están limitados a definir una dirección (subrayadas en el original) nos es posible utilizar métodos científicos para el control del proceso sin negar con ello la autonomía moral del espíritu humano (Bateson, 1998, p. 187).

No pasa inadvertido para Bateson que esta apelación a los valores hecha por su compañera puede generar diversas reacciones en sus colegas, algunos de los cuales ven como extrañas y paradójicas sus afirmaciones, puesto que parece descarta la finalidad consciente para obtener el objetivo impuesto por sus trabajos y parece apelar a los aforismos de la moral religiosa de la cristiandad o el taoísmo, a lo menos.

Para otros especialistas en las ciencias sociales y humanas, dice Bateson,

...las recomendaciones de la doctora Mead resultan aún más sorprendentes, y tal vez con menos significado, dado que la instrumentalidad y los 'planos de obra' son ingredientes esenciales en la estructura total de la vida, tal como la ciencia la concibe. De manera comparable, para los que actúan en la vida política, las recomendaciones de la doctora Mead resultan extrañas dado que solo describen las decisiones como clasificables en decisiones para formular una política y decisiones para formular una acción (pp. 187-188).

El asunto que tratamos, por supuesto evidencia una crisis en el pensamiento científico occidental, pues lo que está en juego es el Ethos de una civilización:

Hemos aprendido en nuestra inserción cultural, a clasificar las conductas en 'fines' y 'medios', y si seguimos definiendo los fines como separados de los medios, y aplicando las ciencias sociales como medios crudamente instrumentales, usando las recetas de la ciencia para manipular personas, llegaremos a un sistema de vida totalitario, no a un sistema democrático.⁹

Aunque la etnóloga Margaret Mead separa el sistema democrático del contexto de su reflexión, lo cual parece un contrasentido en el orden del discurso, sus conclusiones son un índice de una crisis que tendría consecuencias en el orden del discurso etnológico de los años posteriores a su formulación.

9. Cita de Bateson del artículo de Margaret Mead "The comparative study of culture and... En: *Pasos a una ecología de la mente*, op. cit. p. 188.

De lo anteriormente dicho por la etnóloga parece desprenderse que el tema puesto en escena es un asunto de posiciones puramente éticas en el seno del “libre albedrío” intelectual de un grupo de investigadores, una toma de posiciones políticas y en general, reflexiones especulativas sobre las responsabilidades de educadores y padres en la formación de una sociedad equilibrada.

Pero esta no es justamente la posición de Margaret Mead, al decir de Bateson:

El trabajo de la Dra. Mead no es, de hecho, un sermón directo sobre los fines y los medios, ella no dice que los fines justifiquen o no los medios, no está hablando directamente de fines y de medios, sino de la manera como tendemos a pensar acerca de fines y de medios, y sobre los peligros inherentes a nuestros hábitos de pensar (pp. 188-189).

Es a partir de aquí que podemos introducir el concepto de deuteroaprendizaje, que como instrumento heurístico no ha sido bien aprendido en algunos medios intelectuales, y que nos permite entender la manera como los sistemas sociales operan como matriz para el condicionamiento de conductas y hábitos de pensar, sujetar individuos y atrapar voluntades en una línea agenciada de producción de muerte o placer para la vida.

Para explicar esto, partamos de los contextos de aprendizaje y los trabajos de laboratorio de los investigadores científicos occidentales que, como en Bateson, introdujeron una metodología y una epistemología híbridas, que incluyen la etnofilosofía y el diseño experimental por un lado y los sistemas de pensamiento de las etnias y su culturas, de su ciencia *natural*, para la producción de *conocimientos*, o mejor, *saberes*.

Dice Bateson (1998):

Sería muy provechoso, a mi juicio, combinar la la visión de los psicólogos experimentales con la de los antropólogos, tomando los distintos contextos de aprendizaje en laboratorio y preguntando a cada uno qué clase de hábito aperceptivo podemos considerar asociado con ellos, y pasando luego la vista por todo el globo, para ver en qué culturas humanas se ha desarrollado ese hábito. A la inversa, podemos lograr una definición más precisa, más operacional de tales hábitos en cuanto libre albedrío, si preguntamos a propósito de cada uno de ellos: ¿Qué clase de contexto experimental de aprendizaje imaginamos para inculcar ese hábito? ¿Cómo tendríamos que armar el laberinto o la caja-problema para que la rata antropomórfica obtenga una impresión reiterada y reforzada de su libre albedrío? (p. 98).

La ingeniosidad de Bateson, más allá de su cinismo intelectual sobre el “libre albedrío”, nos lleva a una propuesta que integra el laboratorio de los centros de investigación con el laboratorio global de las poblaciones étnicas. Tenemos así en el escenario los “objetos” de investigación: La *rata antropomórfica*, el *libre albedrío* y el *deuteroaprendizaje*.

Pero entonces, ¿qué es el *deuteroaprendizaje*? Veamos. En los laboratorios de psicología ocurre un fenómeno común que ha llamado la atención:

Es un hecho bien conocido que el sujeto experimental, animal o ser humano, se convierte en un sujeto mejor después de varios experimentos. No solo aprende a salivar en los momentos apropiados o a recitar sílabas sin sentido adecuadas, sino que de alguna manera, aprende a aprender. No solo resuelve los problemas que el experimentador le propone, lo que constituye una instancia de aprendizaje simple, sino además de ello, adquiere más y más habilidad en la resolución de problemas (p. 194).

Apoyándose en los trabajos psicológicos sobre problemas de las relaciones entre *aprendizaje gestáltico* y *aprendizaje simple*, que incluyen ítems tales como transferencia de aprendizaje, generalización, irradiación, umbral de reacción, comprensión profunda y otros semejantes, agrega Bateson:

Utilizando una terminología semigestáltica o semiantropológica, podríamos decir que el sujeto está aprendiendo a orientarse en ciertos tipos de contexto, o que está adquiriendo comprensión profunda (insight) del contexto de resolución de problemas. Si preferimos emplear la jerga de este trabajo podríamos decir que el sujeto ha adquirido un hábito de buscar contextos y secuencias de determinado tipo con preferencia a otros, un hábito de puntuar el torrente de los sucesos para proporcionar repeticiones de cierto tipo de secuencia significativa (p. 194).

Así las cosas, tenemos ya los ingredientes necesarios para hacer una *definición operativa* de *deuteroaprendizaje*. Si establecemos primero una secuencia que empiece con una rutina de aprendizaje inicial o *protoaprendizaje*, el *deuteroaprendizaje* sería un cambio progresivo en la *tasa de protoaprendizaje*. Esto se puede representar con gráficas en las coordenadas cartesianas y manipular de manera gráfica con líneas, curvas y puntos de intercepción; además del cálculo de *gradientes* para hacer comparaciones explícitas. O sea, si hacemos series “similares” de experimentos de aprendizaje, se observa aumentos sucesivos de *protoaprendizaje*. Bateson (1998) habla de *hábitos* que integran las experiencias de la corriente de acontecimientos de una manera especial.

Podemos entonces generalizar los resultados obtenidos con las ratas antropomórficas:

Cuando equiparamos el 'aprender a aprender' con la adquisición de hábitos aperceptivos, ello no excluye la posibilidad de que esos hábitos pudieran adquirirse de otra manera. Es obvio que en el curso de la educación humana esos hábitos se adquieren de manera muy diversa. No estamos pensando en el individuo aislado hipotético en contacto con una corriente impersonal de sucesos, sino de individuos reales que tienen complejos patrones emocionales de relación con otros individuos. En ese mundo real el individuo será llevado a adquirir o rechazar hábitos perceptivos por los fenómenos muy complejos del ejemplo personal, tono de voz, hostilidad, amor, etc. (pp. 197-198).

Notemos que muchos de estos hábitos serán transmitidos mediados por el lenguaje, el arte, la tecnología, etc., en contextos culturales diversos, lo que incrementa la complejidad de los procesos.

Pero sigamos con los *contextos de aprendizaje*. Bateson los clasifica en cuatro tipos:

- 1) Contextos pavlovianos clásicos.
- 2) Contextos de recompensa instrumental o escape.
- 3) Contextos de evitación instrumental.
- 4) Contextos de aprendizaje serial y memorístico.

Citando a Hilgart y Marquis (1940), Bateson dice que estos autores, entre otros, han inventado sus propias clasificaciones de contextos de aprendizaje: Insisten (los autores) en que cualquier *contexto de aprendizaje* puede describirse en términos de cualquier *teoría del aprendizaje*, si estamos dispuestos a recortar y a dar resalte a ciertos aspectos del *contexto* para hacerlo entrar en el *lecho de Procusto de la teoría*" (p. 198).

Yendo un poco más allá, nosotros diríamos que las teorías del aprendizaje como escuelas pedagógicas resumen el trabajo de los docentes en materia de acondicionamiento de sujetos. Así las cosas, el condicionamiento de conductas humanas pasa por el filtro de los sistemas pedagógicos: John Dewey, Jean William Fritz Piaget, Johann Heinrich Pestalozzi, Jean-Baptiste de la Salle, Célestin Freinet, María Montessori, Alexander Sutherland Nelly, etc.

Utilizando esta clasificación, pasa entonces Bateson (1998) a preguntar por la aparición de los hábitos aperceptivos adecuados en hombres de distintas culturas. Para esto escoge ejemplos como los isleños de las Trobriand en Nueva Guinea, los habitantes de la isla Bali en Indonesia y la cultura de los países occidentales de influjo norteamericano y europeo:

Es un poco difícil de creer, para miembros de la civilización occidental, que se puedan construir sistemas completos de conducta sobre premisas distintas de nuestra recompensa instrumental y de evitación instrumental. Los isleños de las Trobriand, sin embargo, parecen vivir una vida cuya coherencia y sentido se fundan en mirar los acontecimientos a través de los anteojos de Pavlov, apenas teñidos por la esperanza de la recompensa instrumental; en tanto que la vida de los balineses resulta sensata si aceptamos premisas que se basan sobre la combinación del aprendizaje memorístico con la evitación instrumental (p. 200).

Por supuesto, este trabajo de Bateson constituye una simplificación sobre la naturaleza humana, dado el carácter reduccionista del método científico occidental. No obstante las conclusiones que esta visión origina no deja de ser inquietante, pues revelan verdades que no admiten duda alguna, por lo menos para el contexto cultural que habitamos.

Una primera conclusión de este trabajo es que existen bases científicas híbridas desde la *interfase* teórica batesoniana para afirmar la existencia cierta de *manipulación* de la humanidad en contextos de aprendizaje estatal, por intermedio de los regímenes políticos, con los recursos que estas megamáquinas sociales poseen. Constituye este tipo de investigación aplicada la base científica de la *ingeniería social* o *planeación del orden de la vida*.

Michel Hardt y Toni Negri no dudan en afirmarlo e incluso describen como opera el sistema global para las sociedades capitalistas occidentales:

El nuevo paradigma es tanto un sistema, como una jerarquía, una construcción centralizada de normas y una extendida producción de legitimidad, difundida a lo largo y a lo ancho del espacio mundial. Se configuró ab initio como una estructura sistémica dinámica y flexible que se articula horizontalmente. Concebimos la estructura, en una especie de simplificación intelectual, como un híbrido entre la teoría de sistemas de Niklas Luhmann y la Teoría de Justicia de John Rawls. Algunos llaman a esta situación “el ejercicio de la autoridad sin gobierno”, para indicar la lógica estructural, a veces imperceptible pero siempre y progresivamente efectiva, que arrastra a todos los actores dentro del orden del todo” (el subrayado es del autor de este artículo). (p. 27).

Este modelo de autoridad imperial y de *sujeción biopolítica* de la humanidad es el correlato de la organización y control de los flujos de *deseo* de las *máquinas deseante* en el capitalismo contemporáneo. En el texto *Máquinas abstractas deleuzianas-guattarianas y cuerpos sin órganos: la matriz teórica en la búsqueda de la obra de vida*, (Buitrago, documento inédito, pdf) ya anticipé un corpus conceptual para el tratamiento de estos temas.

Para dar término a este artículo, paso a introducir de manera sumaria el modus operandi, en sus generalidades, de la máquina social capitalista. Se trató en el texto mencionado anteriormente de la producción molecular deseante y la producción molar social de los sistemas sociales primitivos y bárbaros, sus relaciones y sus contradicciones. Se trata ahora de hacer lo mismo con el capitalismo.

Decíamos entonces que la *producción molar social* y la *producción molecular deseante* debían ser juzgadas desde el punto de vista de su *identidad de naturaleza* y de su *diferencia de régimen*. Así las cosas se estableció que allí donde los *regímenes* están más cercanos, la *identidad de naturaleza está en el mínimo* (no es completa en grado sumo). *Por el otro lado*, en las sociedades capitalistas sucede lo contrario: Allí en donde la *identidad de naturaleza aparece* al máximo, los *regímenes* difieren en grado más alto

Digámoslo entonces con las palabras de Deleuze-Guattari:

Ocurre de un modo diferente en el capitalismo. Precisamente porque los flujos del capital son flujos descodificados y desterritorializados (precisamente porque la esencia subjetiva de la producción se descubre en el capitalismo, precisamente porque el límite se vuelve interior al capitalismo y no cesa de reproducirlo además de ocuparlo como límite interiorizado y desplazado), la identidad natural debe aparecer por sí misma entre la producción social y la producción deseante (p. 348).

Esto nos dice que la relación dentro-fuera, objeto-sujeto en el pensamiento de D-G queda abolida y el individuo aparece inscrito en la máquina social con todas las consecuencias que esto acarrea:

Pero a su vez: en lugar de que esta identidad de naturaleza favorezca una afinidad de régimen entre ambas producciones, acrecienta la diferencia de régimen de modo catastrófico, monta un aparato de represión que ni siquiera podrían imaginar el salvajismo y la barbarie (p. 348).

Ante esto, la pregunta que surge es: ¿Dónde podemos situar al sujeto como *subjetivación* en la dirección de la *ruptura fundamental* con la *etnoepisteme occidental*?

Creo que existen opciones de respuestas colaterales a las hasta aquí propuestas por la tradición en las ciencias sociales y humanas occidentales. Personalmente he trabajado en algunas de ellas, pero esto ya es tema que requiere de otros tiempos y encuentros futuros.

La megamáquina globalitaria, la hipermodernización y los androides virtuales

La ciencia hipermoderna y el control cronobiopolítico de la humanidad contemporánea

Key words: Hypermodern (organ) ization, hypermodern cultural and social theory, *Project (ile) s*, hypermodernism and hypermodernity, globalitarianism.

Para John Armitage, en *Project (ile) s of hypermodern (organ) ization*, el uso de conceptos como modernización, organización y posmodernización ya no son adecuados por las ambigüedades semánticas que *elicitan* (*elicit*), entre las cuales, la meta-narrativa del “progreso” frente a los emergentes problemas de la contemporaneidad hipermoderna del capitalismo mundial.

Esta aproximación ha conducido a observar variadas corporaciones comerciales, organizaciones públicas e instituciones militares como influidas más o menos exclusivamente por la Economía del desarrollo”, y la disposición “racional” de la política y el poder social. Más aún, los debates corrientes sobre “el negocio posindustrial”, “estudios organizacionales neo-disciplinarios”, la guerra y la “nueva política del conflicto”, con su énfasis en el cambio de las organizaciones, instituciones y prácticas modernas a las posmodernas, son más bien típicos descendientes de los debates sobre la modernización y organización que con sus interpretaciones de la hipermodernización (Armitage, 2001).

Partiendo de una perspectiva teórica-crítica, especulativa e “hipermoderna” encuadrada en el pensamiento de Paul Virilio y de la apreciación de los excesos del modernismo y la modernidad, Armitage introduce los conceptos de hipermodernismo, hipermodernización y los conceptos del espacio-tiempo de la *hipermoderni (organ) zación* y sus *Project (ile) s*. Su concepción de la teoría hipermoderna está fundamentada en una síntesis de la fenomenología filosófica, el post estructuralismo contemporáneo y los estudios culturales y políticos posmodernos. Dentro de este marco teórico se sitúa su artículo sobre el *excessive Project (ile)* que es la *hypermodern (organ) ization*

This theoretical framework and definition is important for my interpretation because I want to suggest that the current hypermodern and globalitarian Project (ile) s of hypermodern (organ) izations are no merely technological but social and cultural in character. (Armitage, 2001, p. 134).

Lo que busca Armitage es presentar el concepto de *hipermoderni (organi) zación (hypermodern (organ) ization)*, con una mirada que describa una colección de fenómenos del exceso que no son usualmente descritos juntos, dentro de un contexto de *efimerización* de las corporaciones comerciales, las organizaciones públicas y las instituciones militares. Para hacer esto, empecemos por hacer algunas conceptualizaciones previas:

Por project(ile)s –Proyecto/proyectiles– entiendo, primero, un proyecto, esto es, un conjunto de propuestas y asignaciones que requieren un esfuerzo concertado, tales como propuestas relativas a la producción, o a las tareas de coordinación y a estrategia llevadas a cabo por funcionarios individuales de corporaciones comerciales, organizaciones e instituciones militares. Segundo, un proyecto es también una proyección o una predicción de necesidades futuras basadas en el conocimiento actual y la asunción de que será lanzado para llegar a ser una manifestación real en el espacio tiempo del futuro, y/o una visión imaginada de él. Tales proyecciones temporales y espaciales (e.g., acerca del futuro de internet –Microsoft– o la llegada de la ciberguerra –NATOS ´ kosovo) continuamente re-estructuran el ambiente objetivo físico y espacial, así como despierta la mentalidad subjetiva y los deseos de los funcionarios prediciendo en el momento las futuras necesidades de las organizaciones y las instituciones. Más aún, las proyecciones son crecientemente dependientes del conocimiento corporativo, organizacional y militar que es lanzado hacia el futuro mediante el uso de las tecnologías de la información y la comunicación tales como las de internet. Un project(ile) puede por lo tanto ser definido como algún proyecto o proyección que vincula objetos físicos y ambientes o sujetos humanos que son lanzados adelante como proyectiles, especialmente uno que es empoderado o lanzado desde corporaciones comerciales, organizaciones e instituciones militares.

El continuo espacio-tiempo del cambio organizacional e institucional es así un espacio tiempo empoderados por los proyectos/proyectiles de la hipermoderni (organi) zación. Pero el (el espacio-tiempo) es también aquel donde el moderno capitalismo y la globalización se transforman en hipercapitalismo de velocidad excesiva fundado en mercancías efímeras provistas por internet y el “globalitarianismo”; la crítica de Virilio sobre el desarrollo del “tiempo mundial” totalitario. Lo que el desarrollo de ambientes efímeros hace disponible, significa para nuestras cotidianas vidas sociales y culturales, en el contexto de una dematerializadora hipermodernización, entonces, es la creciente inmersión en los paisajes electrónicos militarizados de la internet, y la militarización de todos los valores sociales y culturales. (p. 133).

Los *proyecto/proyectiles* transdisciplinarios de la hipermodernidad son de interés para los teóricos hipermodernos y están caracterizados por su referencia al hipercapitalismo y la *dromoeconomics* o economía política de la velocidad, la hipermoderna *economía del exceso*, la producción y consumo de mercancías efímeras, la información y comunicación digitalizada.

Tales determinantes son característicos de la era de la *chrono/speed politics* (política del tiempo/velocidad) así como la vida en la ciudad hipermoderna y la mentalidad acelerada por el elistamiento de la gente en la llamada “*total mobilization*”. Aquí se tiene en cuenta el texto de Virilio (1999): *La bomba informática* como una guía para la exploración del tránsito de la modernidad a la hipermodernidad.

El hipermoderno análisis de Armitage sobre el tránsito de la modernidad a la hipermodernidad es centrado en el “principio de la incertidumbre”, que conecta la “*dromology*”¹⁰ o la lógica de la velocidad a la intensificación y al entrelazamiento en red de las organizaciones contemporáneas con el objetivo de identificar y comprender lo que yo considero los tres más importantes *project (ile) s* de las *hypermodern (organ) izations*:

Primero, en conexión con el principio de la incertidumbre, el hipercapitalismo ya no es gobernado por el negocio racional del capitalismo moderno sino por el hipercapitalismo. Los niveles crecientes de incertidumbre se relacionan con los principios de las corporaciones comerciales y organizaciones del *día-que-corre*

10. Cf. VIRILIO, Paul. *Dromologie: logique de la course*. Première publication en avril 1991. Mise en ligne le lundi 14 juin 2004. http://multitudes.samizdat.net/article.php?id_article=566
«“Dromologie” est un terme que j’ai innové. A côté de la sociologie des transports, à côté de la philosophie du temps, à côté de l’économie, il y avait place pour une autre logique, une autre discipline que j’ai tenu à appeler dromologie. La racine du mot en explique le pour quoi: “dromos” en grec signifie course et le terme course montre bien comment notre société est représentée par la vitesse, tout comme par la richesse. Le “dromos”, - je le rappelle c’est la “route” chez les Grecs, c’est “l’allée”, “l’avenue”, et en français le mot “rue” a la même racine que “ruée”; se précipiter. Par conséquent la dromologie est la science, ou mieux, la discipline, la logique de la vitesse.»

«“Dromologie” es un término que innové. Al lado de la sociología de los transportes, al lado de la filosofía del tiempo, al lado de la economía, había sitio para otra lógica, otra disciplina donde quise a llamar dromologie. La raíz de la palabra explica por qué: “dromos” en griego significa carrera y el término carrera muestra cómo nuestra sociedad es representada por la velocidad, totalmente como por la riqueza. “Dromos”, - lo recuerdo es el “camino” para los griegos, es “la alameda”, “la avenida”, y en francés la palabra “calle” tiene la misma raíz que “avalanzarse”; precipitarse. Por consiguiente el dromologie es la ciencia, o mejor, la disciplina, la lógica de la velocidad».

en el contexto de la aparición de la *dromoeconomía* y la efimerización de las mercancías (Armitage, 2001, p. 136).

Segundo, los *project (ile) s* militares, informacionales y globaritarios están progresivamente moldeando la hipermodernidad alrededor del mundo, lo que expone la población a la “bomba informativa”, que se manifiesta como signos de los accidentes integrales, que “no son ya locales ni situados con precisión, sino globales y generalizados”; tales accidentes como el colapso de las bolsas de cambio y la guerra de Kosovo (p. 136).

Tercero, nos estamos adentrando en la configuración generalizada del militarismo global. La mayor parte de nuestra existencia espacial y temporal está más militarizada que civilizada; nos estamos haciendo conscientes de la erradicación de la distinción temporal y espacial entre lo público y lo privado, de lo que es pacífico y lo que es bélico:

Consequently, instead of conceptions of modernization, organization, or heavy/liquid modernity- heavy modernity centered en large is best, “size is power”-, I prefer the term hypermodernity and hypermodern (organ) izations because it is hypermodernity and hypermodern (organ) izations, together with the three Project (ile) s of hypercapitalism, globatitarianism and militarization, that are de (con) structing all important temporal and spacial distinctions (Armitage, p. 137).

A modo de resumen digamos que dos de las más distintivas diferencias entre el hipercapitalismo y sus formas previas es la velocidad en que los procesos de circulación y auto-valorización ocurren, y la naturaleza efímera de las mercancías hipercapitalistas asociadas a infraestructuras a la velocidad de la luz, a las tecnologías de la comunicación, todo lo cual caracteriza la hipermodernidad:

A critical facet of the contemporary shift from modernity to hypermodernity is that business corporation and organization are transformin themselves into fast companies ‘and network enterprises’ in the context of seemingly permanente restructuring. However, what is new in hypermodernity is that as the rate of speed accelerates it resultin increasingly levels of inpredictability and the rise of dromoeconomics along with the appearance of ephemeralized commodities an the economies of excess. Moreover, and precisely because they are fast companies and network enterprises restructuring themselves at speed, it become harder for these organizations to calculate their forthcoming production and date requirements, a phenomeno that ‘throws’ hypermodern (organ) ization forthwards into a realm that is part fact, part phantasy and wholly uncertain (p. 137).

Ahora bien, la máquina tecno-social global que agencia este proceso de control biopolítico es el *globalitarianismo*, un preproject(ile) molar, que bajo los signos tecnológicos de la civilización mundial y la cibernética social, el control, la vigilancia, el mercado mundial y la generalizada transnacionalización política, cultural, económica, comprime el tiempo espacio del planeta a través del Project(ile) que Virilio denomina *Polar Inertia*:¹¹

Virilio speaks of globalitarianismo as the convergence of time towards ... a world time... which comes to dominate local time. Globalitarianism is therefore a molar Project (ile) comprised of 'rigid sedimentations which function according to laws of statistics, so that the effects, precise details, differences and singularities are cancelled out' (pp. 140-141).

Tenemos entonces que la dromoeconomía y la cronopolítica dominan el horizonte de hipercapitalismo y las Hypermodern (organ) izaciones. La dromo economía es la última manifestación de sucesivas formas del capitalismo. En el siglo XIX y en el siglo XX el “proto” y moderno capitalismo funcionaron respectivamente en la escala geográfica local y nacional, mientras que en el siglo XXI –la centuria de la hipermodernidad– el hipercapitalismo funciona en la escala global. Las dos más relevantes diferencias entre el hipercapitalismo y sus formas precedentes, es la velocidad a la cual los procesos de circulación y valorización ocurren, y la naturaleza efímera de las mercancías hipercapitalistas asociadas con las tecnologías de la comunicación a la velocidad de la luz.

11. Para el concepto de polar inertia, Cf. Paulo Virilio in conversation with John Armitage. *The Kosovo War Took Place In Orbital Space*. Translated by Patrice Riemens. <http://www.ctheory.net/articles.aspx?id=132>.

“John Armitage: Let us turn to vision machines of a different variety. To what extent do you think that watching the Kosovo War on TV reduced us all to a state of *Polar Inertia* (1999 [1990]), to the status of Howard Hughes, the imprisoned and impotent state of what you call 'technological monks'?

“Paul Virilio: There can be no doubt about this. It even held true for the soldiers involved in the Kosovo War. For the soldiers stayed mostly in their barracks! In this way, polar inertia has truly become a *mass phenomenon*. And not only for the TV audiences watching the war at home but also for the army that watches the battle from the barracks. Today, *the army only occupies the territory once the war is over*. Clearly, there is a kind of inertia here. Moreover, I would like to say that the sort of polar inertia we witnessed in the Kosovo War, the polar inertia involving 'automated war' and 'war at-a-distance' is also terribly weak in the face of terrorism. For instance, in such situations, any individual who decides to place or throw a bomb can simply walk away. He or she *has the freedom to move*. This also applies to militant political groups and their actions. Look at the *Intifadah* in Jerusalem. One cannot understand that phenomenon, a phenomenon where people, often very young boys, are successfully harassing one of the best armies in the world, without appreciating their freedom to move!”.

Con respecto a la cronopolítica, dice Armitage:

Chronopolitics is also visible in relation to those new mover and shakers of hypermodernity in the hypermodern city, the 'global kinetic elite' operating out of the top floors of skyscrapers in hipercapitalist New York, London and Tokio, the gobal kinetic elite is the chief purveyor of the ephemeral commodities conjured up on its computer screens and launched into circulation over the internet and over the heads of the strangers below. Although chronopolitics is obviously predicated on the avoidance of strangers, it is crucially founded on the avoidance of the urban political realm altogether and any responsibility for the consequences wrought by fast companies an networked organizations on family relationships or public citizenship (p. 140).

Bibliografía

- ARMITAGE, John (2001). *Project (iles) of hypermodern (organ) ization*. Universidad de Northumbria, UK. *Ephemera: Critiactal dialogues on organization*. www.ephemeraweb.org, Volume 1(2): 131-148. © ephemera.
- BATESON, Gregory (1936). *Naven*. Cambridge: Cambridge University Press, 1936. p. 118. Citado por: BATESON, Gregory. *Bali: El sistema de valores de un Estado estable*. Ibid: *Pasos hacia una ecología de la mente*.
- _____ (1998). “La planificación social y el concepto de deuteroprendizaje”. En: BATESON, Gregory. *Pasos hacia una ecología de la mente*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Lhole-Lumen.
- _____ (1998). *Pasos hacia una ecología de la mente*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Lhole-Lumen. Cf. *Contacto cultural y esquismogénesis*.
- DELEUZE, Gilles y GUATTARI, Félix (1998). “Salvajes, bárbaros y civilizados”, Capítulo 3. En: *El anti Edipo. Capitalismo y esquizofrenia*. 2ª reimpresión. Edición ampliada. Traducción de Francisco Monge. Buenos Aires: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- *Entretien avec Pierre Clastres*. Auteur de la “chronique des indiens gayaki” et de “la société contre l'etat” n°9 de la revue “l'anti-mythes” année 1975. PDF. www.plusloin.org
- HARDT, Michael y NEGRI, Antonio. *Imperio*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós. p. 27.

- HILGAR, E. R. y MARQUIS, D. G. (1940). *Conditioning learning*; Nueva York, Apleton Century Co.
- http://en.wikipedia.org/wiki/List_of_indigenous_peoples#Circumpolar_North. http://en.wikipedia.org/wiki/Aboriginal_peoples_in_Canada#History
- BUITRAGO RAMÍREZ, Hernán. *Máquinas abstractas deleuzianas-guattarianas y cuerpos sin órganos: la matriz teórica en la búsqueda de la obra de vida*. Passim. Documento inédito pdf.
- Paulo Virilio in Conversation with John Armitage. *The Kosovo War Took Place In Orbital Space*. Translated by Patrice Riemens. <http://www.ctheory.net/articles.aspx?id=132>
- VIRILIO, Paul. *Dromologie: logique de la course*. Première publication en avril 1991. Mise en ligne le lundi 14 juin 2004. http://multitudes.samizdat.net/article.php3?id_article=566
- _____. (1999). *La bomba informática*. Madrid: Editorial Cátedra.

El mito de Jano Bifronte
y el tercero excluido: la
guerra de los mundos
en la epistemología
contemporánea

Hernán Buitrago Ramírez

El mito de Jano Bifronte y el tercero excluido: la guerra de los mundos en la epistemología contemporánea¹

Hernán Buitrago Ramírez

Antropólogo. Director Fundación CINMA:
www.fundacioncinma.org.
buitrago.h@gmail.com

Resumen

El texto *El mito de Jano Bifronte y el tercero excluido* presenta, mediante el recurso de la *transdiscursividad* posmoderna (mito, ficción literaria, filosofía y ciencia) y el *relativismo epistémico*, una *imago* (imagen, síntesis, esquema) de la historia

1. “*Janus* was the god of beginnings, of doorways and public gates, of departures and returns. The statue of *Janus* in his temple had two faces, a young one that looked toward the rising sun and a old one that faced the setting sun. At his temple in Rome the doors were shut only in times of peace, which were extremely rare”. Cf. *Cliffs: Notes on mythology*. P.O. Box 80728, Lincoln, NE 68501. pp. 137, 138. S.p.i.

Jano, en la mitología romana, fue el dios de las puertas y también de los comienzos, que según los romanos aseguraba buenos finales. Su principal templo en el foro romano tenía puertas que daban al este y al oeste, hacia el principio y el final del día, y entre ellas se situaba su estatua, con dos caras, cada una mirando en direcciones opuestas. En todos los hogares se le dirigía la plegaria matutina, y en toda tarea doméstica se buscaba su asistencia. Como dios de los comienzos, se le invocaba públicamente el primer día de enero (*januarius*), el mes que derivó de su nombre porque inicia el nuevo año. Se le invocaba también al comenzar una guerra, y mientras ésta durara, las puertas de su templo permanecían siempre abiertas; cuando Roma estaba en paz, las puertas se cerraban. *Jano* no tiene equivalente en la mitología griega.

genealógica de la epistemología occidental contemporánea a partir de la tradición indoeuropea de los pueblos grecorromanos, hasta el presente (Ca S. VI a. n. e. - S. XXI). El punto *pivotal* de sus tesis gira en torno a la fractura primordial o *clivaje* que produjo el *mito* y la *ciencia* como *leyenda*; definidos *ambos* a partir de la *escritura* como el carácter distintivo de la *civilización occidental*. La lógica interna del texto es *rizomática* y su filosofía la *deleuziana*, la de *conceptos*, *afectos* y *perceptos*.



Jorge Luis Borges escribió un relato que resume la historia arquetípica de la guerra de los *mundos* filosóficos occidentales,² en conflicto desde los tiempos más

2. El arquetipo “es definido por Jung como elemento psíquico estructural y, por lo tanto, como factor vital para la economía intra e intersíquica. “Representa o personifica ciertos datos instintivos del alma primitiva oscura, de las raíces reales aunque invisibles de la conciencia individual”. Partiendo de la observación de un enfermo, puesta en relación con la descripción de mitos colectivos, Jung escribe: “Esta observación no ha permanecido aislada: evidentemente no se trata de representaciones heredadas, sino de una disposición innata a formar representaciones análogas, o sea, estructuras universales idénticas de la psiquis que he llamado posteriormente” inconsciente colectivo... A esas estructuras las he llamado “arquetipos”. Corresponden al concepto biológico de “pattern of behaviour”. Los arquetipos funcionan en los mitos y en los cuentos, en los sueños y en todas las producciones imaginarias propias del sujeto, esté sano, neurótico o psicótico”. Cf. FEDIDA, Pierre. (1979). *Diccionario de psicoanálisis*. Madrid: Alianza Editorial. pp. 29-30.

El concepto de *mundo* en el sentido de Martin Heidegger constituye la estructura conceptual dentro de la cual podemos entender las *etnoepistemes* como cosmovisiones unificadoras del *Ethos* de los pueblos. En el “Ser y El tiempo” de Heidegger:

“...in accordance with the kind of being belonging to it, da-sein tends to understand its own being in terms of that being to which it is essentially, continually, and most closely related—the world. In da-sein itself and therewith in its own understanding of being, as we shall show, the way the world is understood is ontologically reflected back upon the interpretation of da-sein.”. Cf. *Introduction. The exposition of the question of the being meaning. II. The double task in working out the question of being: the method of the investigation and its outline.* 5 paragraph, p. 16. En: HEIDEGGER, Martin. *Being and time. A translation of: Sein and zeit*, by Joan Stambaugh. Originally published by Max Niemeyer Verlag, Tubing, © 1953. Published by: © State University of New York Press, 1996. Documento PDF.

La traducción al español del anterior pasaje de Heidegger por José Gaos es la siguiente:

“El “ser ahí” tiene más bien, con arreglo a una forma de ser que le es inherente, la tendencia a comprender su ser peculiar partiendo de *aquel* ente relativamente al cual se conduce, por esencia, inmediata y constantemente, el “mundo”. En el ser ahí mismo, y por ello en su peculiar comprensión del ser, radica aquello en que señalaremos la retroactiva irradiación ontológica de la comprensión del mundo sobre la interpretación del “ser ahí”. Cf. *Introducción: explicación de la pregunta que interroga por el sentido del ser: Capítulo I: El doble problema del desarrollo de la pregunta que interroga por el ser. El método de la investigación y su plan.* Párrafo 5, p. 25. En: HEIDEGGER, Martin. *El ser y el tiempo*. Traducción de José Gaos.

antiguos de la tradición grecorromana de los pueblos de origen indoeuropeo. Este relato pone en evidencia los temas de fondo de la relación conflictiva del *mito* y la *ciencia* con los saberes, que en Platón (c. 428-c. 347 a.n.e.) se inicia con su distinción entre *episteme* y *doxa*,³ como una respuesta al llamado periodo cosmológico de las escuelas presocráticas del siglo VI a.n.e. y a los sofistas del S. V a.n.e.

Para la época de Platón, de acuerdo con una lógica binaria⁴ que empezaba sus primeros pinitos con la dialéctica socrática que procede por silogismos, hasta

Primera reimpresión de la segunda edición (DCE, Colombia). Edición del Fondo de Cultura Económica Ltda., Santafé de Bogotá, Colombia, 1993.

3. Téngase en cuenta que la noción de *episteme* en Platón, va a ser transformada en Foucault, como se verá más adelante. Para la noción derivada *epistemología*, Claudio Altisen presenta, contrastándola con la *doxa* las siguientes etimologías:

“La palabra *epistemología* proviene del griego «*epísteme*» (inteligencia, conocimiento, saber, ciencia, destreza, pericia), no designa un conocimiento de mero parecer u opinión —que los griegos llamaban: *dóxa*—, sino un saber *organizado y fundamentado* que alguien ha sido capaz de aprender, y en el que ese alguien «es un entendido» (del verbo *epístamai*, ser «ducho» en un tema o experimentado). PLATÓN. “Diálogos”. En: *Teétes o de la ciencia*. (1996). Santafé de Bogotá: Panamericana Editorial Ltda. p. 279.

Para los griegos la *epísteme* permite alcanzar sin engaño *la verdad*, que ellos llamaban «*aletheia*». Esta palabra proviene del griego *lethos* sombras, precedido de un prefijo de negación «a»; así, acceder a la verdad de *lo-que-es* una determinada cosa, será quitarla de las sombras (*a-lethos*) en las que se encuentra para el entendimiento. El verbo griego *aletheuēin* que tiene la misma etimología, significa precisamente «poner de manifiesto» (hacer cognoscible) alguna determinada cosa... *Epísteme*, por otra parte, es también un trabajo de «purificación» del intelecto (de la *gnosis*: facultad de conocer): pues el desarrollo de un saber *organizado y fundamentado*, lleva al intelecto a pasar del «*caos*» en que se encuentra —frente al *desorden* de los estímulos sensibles que recibe—, al «*cosmos*» que implica el *orden* racional (Logo) que en ellos «*des-cubre*» (se *a-sombra*) quien los recibe. Cf. ALTISEN, Claudio José María. *Epistemología. Guía de Estudio*. Esta Guía de estudio es utilizada por el autor en la Universidad Católica de La Plata (UCALP - Rep. Argentina), Sede Rosario / Facultad de Psicología en la Cátedra de «Introducción a la Filosofía». PDF.

4. “La lógica binaria es la realidad espiritual del árbol-raíz. Incluso una disciplina tan <<avanzada>> como la lingüística conserva como imagen de base ese árbol-raíz que la vincula a la reflexión clásica (Chomsky y el árbol sintagmático que comienza en un punto S y procede luego por dicotomía). Ni qué decir tiene que este pensamiento jamás ha entendido la multiplicidad: para llegar a dos, según un método espiritual, necesita presuponer una fuerte unidad principal. Y en lo que se refiere al objeto, según el método natural, se puede sin duda pasar directamente de lo Uno a tres, cuatro, cinco, pero siempre que se pueda disponer de una fuerte unidad principal, la del pivote que soporta las raíces secundarias. En realidad, viene a ser lo mismo: las relaciones biunívocas entre círculos sucesivos no han hecho más que sustituir la lógica binaria de la dicotomía. Ni raíz pivotante ni raíz dicotómica entienden la multiplicidad. Mientras que una actúa en el objeto, la otra actúa en el sujeto. La lógica binaria y las relaciones biunívocas siguen dominando el psicoanálisis (El árbol del delirio

la síntesis aristotélica que divide las ciencias en teóricas y prácticas, el pensamiento “híbrido” de los presocráticos que –gira entre la *episteme* y la *doxa* según el esquema platónico– empieza a ser mirado como sospechoso de falta de rigor en el razonamiento; actitud que se conservará hasta la contemporaneidad y se observa en polaridades como ciencia/ideología.

En la otra orilla de la coctelera étnica indoeuropea, el sistema filosófico *vedanta* de la India (valle del Indo), tal y como lo conocemos hoy en día (c. 1000 a.n.e.-siglo III a.n.e.) al lado del mazdeísmo o zoroastrismo de la antigua Mesopotamia y de los persas (Darío I, El Grande, c. 558-486 a.n.e.) –entre otros sistemas etnofilosóficos que allí perviven– darán continuidad a una orientación *mística* de pueblos a quienes se acusa de *poca* participación en la producción de un modo de estar en el mundo, llamado *científico*.⁵ Estos pueblos orientaron su visión de la realidad del mundo en el mito, al otro lado de la polaridad. Igual sucedió con Egipto, en el valle del Nilo. Una muestra elocuente de su pensamiento mítico se encuentra en el *Libro de los muertos* egipcio (c. 1310 a.C.). Las anteriores tres grandes cosmovisiones que constituyeron el *topos* epistémico de las civilizaciones, estuvieron en contacto e intercambiaron sus particulares visiones de la realidad del mundo.

*Las actividades históricas del valle del Indo, Mesopotamia y Egipto demuestran que diferentes pueblos entraron y salieron de estas zonas, lucharon por su espacio e intentaron controlar a otros pueblos y a sus bienes y recursos. Esta interacción tuvo profundas consecuencias sobre la idea que las personas implicadas tenían de sí mismas y de los demás, ya que sus ideas fueron puestas a prueba, desafiadas y, en muchos casos, modificadas.*⁶

en la interpretación freudiana de Schreber), la lingüística y el estructuralismo, y hasta la informática. Cf. DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil mesetas*. Traducción de José Vázquez Pérez. Valencia, España: Editorial Pre-textos. 4ª edición, marzo de 2000. Capítulo I. Introducción: Rizoma. p. 11.

5. *Vedanta* (del sánscrito, *veda*, 'conocimiento'; *anta*, 'fin'), una de las seis filosofías ortodoxas del hinduismo, preocupada ante todo por el conocimiento del *Brahmán*, el ser supremo, puro y universal. El vedanta se fundamenta en la dimensión especulativa de la literatura védica tardía, sobre todo en los tratados conocidos como *Aranyakas* y *Upanisad*. Las principales enseñanzas de los Upanisad se encuentran en el Bhagavad Gita, considerado el texto más importante del hinduismo.

Zoroastrismo, religión fundada en la antigua Persia por el profeta Zoroastro. La predicación de su doctrina se conserva en sus *Gathas* métricos (salmos), que forman parte de la escritura sagrada conocida como *Avesta*. El zoroastrismo influyó en el pensamiento occidental, y en filósofos griegos como Platón y Aristóteles.

6. Cf. KEITA, Maghan. *Riddling the Sphinx: Race; The Writing of History*. S.p.i. Para mayor información, leer: Waltari, Mika. *Sinuhe El Egipcio*. Libros Tauro, <http://www.LibrosTauro>.

En el relato de Borges asistimos entonces al eterno retorno de una logomaquia (del gr. λογομαχία, altercado) que desde la cuna de la civilización occidental hasta nuestros días no ha cesado de repetirse, aunque al final del túnel parece que algunas luces se avizoran, con toda la inquietud que este suceso pueda ocasionar a las legiones de ortodoxos cruzados.

Pero, antes de continuar, dejemos que sea Borges quien nos ubique en este *misterioso* escenario, el del *conocimiento* (Kant, poskantismo, empirismo lógico) y/o los *saberes* (Foucault, Deleuze-Guattari), de tal manera que podamos plantear las preguntas pertinentes, las que nos conduzcan a definir los problemas realmente *heurísticos* de la investigación desde el *logos apophantikós* (de apófansis, raíz griega phaos, luz):⁷

El etnógrafo

El caso me lo refirieron en Texas, pero había acontecido en otro Estado. Cuenta con un solo protagonista, salvo que en toda historia los protagonistas son miles, visibles e invisibles, vivos y muertos. Se llamaba, creo, Fred Murdock. Era alto a la manera americana (sic), ni rubio ni moreno, de perfil de hacha, de muy pocas palabras. Nada singular había en él, ni siquiera esa fingida singularidad que es propia de los jóvenes. Naturalmente respetuoso, no descreía de los libros ni de quienes escriben los libros. Era suya esa edad en que el hombre no sabe aún quien es y está listo a entregarse a lo que le propone el azar: la mística del persa o el desconocido origen del húngaro, las aventuras de la guerra o el álgebra, el puritanismo o la orgía. En la universidad le aconsejaron el estudio de las lenguas indígenas. Hay ritos exotéricos

com.ar ; Bennett Blumenberg. The Origins Of Mythology In The Upper Paleolithic Cultures Of Eurasia. Ancient History and Religion Timeline project ©1994, 1996, 2006 Blumenberg Associates LLC 851 S. Kihei Rd, #B212 Kihei (Maui), HI 96753 USA Fax: 206.984.3105 BlumenbergAssociates@ahrtp.com merlynne6@earthlink.net <http://ancienthistory.ahrtp.com>

7. Apófansis, palabra griega que significa *proposición* e implica etimológicamente una referencia a su contexto ontológico realista (raíz griega phaos,luz). En ese sentido, una proposición expresa la iluminación de su sujeto por su predicado o predicados; o también, hace explícita la luminosidad interna de su sujeto al aplicarse a éste como predicados sus constitutivos esenciales o accidentales. La apophansis aristotélica, o logos apophantikos designa la forma fundamental sujeto-predicado, bien como forma proposicional independiente, bien como conclusión silogística, a la cual pueden reducirse todos los otros tipos de proposiciones, por análisis o deducción. No puede decirse que las controversias iniciadas por la moderna lógica simbólica hayan destruido el valor ontológico u operacional de la forma apophantica aristotélica. Cf. Thomas Greenwood. En: RUNES, Dagobert D. *Diccionario de filosofía*. Versión castellana de Manuel Sacristán. 3ª Edición revisada y ampliada. Editorial Grijalbo/ referencia, Caracas, Venezuela, 1994.

que perduran en ciertas tribus del oeste; su profesor, un hombre entrado en años, le propuso que hiciera su habitación en una reserva, que observara los ritos y que descubriera el secreto que los brujos revelan al iniciado. A su vuelta, redactaría una tesis que las autoridades del instituto darían a la imprenta.

Murdock aceptó con alacridad. Uno de sus mayores había muerto en las guerras de Frontera; esa antigua discordia de sus estirpes era un vínculo ahora. Previó, sin duda, las dificultades que lo aguardaban; tenía que lograr que los hombres rojos lo aceptaran como uno de los suyos. Empezó la larga aventura. Más de dos años habitó en la pradera, entre muros de adobe o a la intemperie. Se levantaba antes del alba, se acostaba al anochecer, llegó a soñar en un idioma que no era el de sus padres. Acostumbró su paladar a sabores ásperos, se cubrió con ropas extrañas, olvidó los amigos y la ciudad, llegó a pensar de una manera que su lógica rechazaba. Durante los primeros meses de aprendizaje tomaba notas sigilosas, que rompería después, acaso para no despertar la suspicacia de los otros, acaso porque ya no las precisaba. Al término de un plazo prefijado por ciertos ejercicios, de índole moral y de índole física, el sacerdote le ordenó que fuera recordando sus sueños y que se los confiara al clarear el día. Comprobó que en las noches de luna llena soñaba con bisontes. Confió estos sueños repetidos a su maestro; éste acabó por revelarle su doctrina secreta. Una mañana, sin haberse despedido de nadie, Murdock se fue.

En la ciudad, sintió la nostalgia de aquellas tardes iniciales de la pradera en que había sentido, hace tiempo, la nostalgia de la ciudad. Se encaminó al despacho del profesor y le dijo que sabía el secreto y que había resuelto no revelarlo.

- ¿Lo ata su juramento? –preguntó el otro.
- No es esa mi razón –dijo Murdock–. En esas lejanías aprendí algo que no puedo decir.
- ¿Acaso el idioma inglés es insuficiente? –observaría el otro.
- Nada de eso, señor. Ahora que poseo el secreto, podría enunciarlo de cien modos distintos y aún contradictorios. No sé muy bien cómo decirle que el secreto es precioso y que ahora la ciencia, nuestra ciencia, me parece una mera frivolidad.

Agregó al cabo de una pausa:

- El secreto, por lo demás, no vale lo que valen los caminos que me condujeron a él. Esos caminos hay que andarlos.

El profesor le dijo con frialdad:

- Comunicaré su decisión al Consejo. ¿Usted piensa vivir entre los indios? Murdock le contestó: No. Tal vez no vuelva a la pradera. Lo que me ense-

ñaron sus hombres vale para cualquier lugar y para cualquier circunstancia. Tal fue en esencia el diálogo. Fred se casó, se divorció y es ahora uno de los bibliotecarios de Yale.⁸



Pasemos entonces a analizar, a la luz del conocimiento etnográfico y etnológico de la episteme occidental,⁹ el relato de Borges.

En el relato de Borges el asunto empieza a volverse interesante a partir de las preguntas que suscita para el *director/profesor* la experiencia que tuvo Fred Murdock, el etnógrafo. Como se sabe, éste no descreía de los libros ni de quienes escriben los libros. En la universidad le aconsejaron el estudio de las lenguas indígenas. A partir de allí los ritos podrían develarse y el *secreto* de los brujos podría ser revelado al iniciado. Entonces Murdock redactaría una tesis que las autoridades del instituto darían a la imprenta. Su futuro no podría ser mejor, y el etnógrafo en ciernes entonces “aceptó con alacridad” el encargo.

Murdock ha regresado de una expedición de más de dos años, en donde vivió con una etnia no occidental, y con la cual, “llegó a soñar en un idioma que no era el de sus padres”. Mas aún: Murdock recibe la *doctrina secreta* del shaman (del francés, *chaman*, y este del tungús *šaman*: sacerdote o médico del *chamanismo*). Y aquí viene lo interesante: en el despacho del profesor Murdock dijo que sabía el secreto y que había resuelto no revelarlo. ¿Se pueden imaginar la sorpresa del profesor?

Por supuesto que sé que esto es un relato de ficción, y mi observación sobre la sorpresa del docente en el relato riñe con la correcta asignación de tipos lógicos y/o *categorías* lógicas (Bertrand Russel, A. N. Whitehead), al salirme del

8. BORGES, Jorge Luis. *El etnógrafo*. Documento pdf. S.p.i.

9. Foucault reconoce en la tradición reciente de las culturas occidentales tres epistemes: En los siglos XIV, XV, XVI: Renacimiento; siglos XVII, XVIII: Época clásica; siglos XIX, mediados XX: Modernidad. Para Foucault:

“No se tratará de conocimientos descritos en su progreso hacia una objetividad en la que, al fin, puede reconocerse nuestra ciencia actual; lo que se intentará sacar a luz es el campo epistemológico, la *episteme*, en la que los conocimientos, considerados fuera de cualquier criterio que se refiera a su valor racional o a sus formas objetivas, hundan su positividad y manifiestan así una historia que no es la de su perfección creciente, sino la de sus condiciones de posibilidad; en este texto lo que debe aparecer son, dentro del espacio del saber, las configuraciones que han dado lugar a las diversas formas del conocimiento empírico. Más que una historia, en el sentido tradicional de la palabra, se trata de una arqueología. *Ibíd.* *Las palabras y las cosas*. Prefacio, p. 7.

contexto de la ficción y entrar en el contexto de la realidad del personaje;¹⁰ pero lo que aquí analizamos está más allá de toda ficción. Estamos en una posición que es la del Rey de las Meninas de Velázquez, en “Las palabras y las cosas” de Foucault; posición que es idéntica a la del observador virtual frente al cuadro del pintor. Y sabemos por contexto cultural que quienes van a las universidades, de antemano se comprometen con la presentación *objetiva* de los resultados de la investigación, y no con la *subjetiva* decisión de suprimir estos.

Entonces, el profesor reacciona preguntando a Murdock si loataba un juramento, el que se supone existente, siendo *secreta* la *doctrina* aborígen. Y Murdock responde: “No es esa mi razón” y agrega: “En esas lejanías aprendí algo que *no puedo decir*”.

Lo que sigue mostrará que la afirmación negativa de Murdock sobre “algo” del secreto que no puede decir va a revelar el secreto del *sentido* del relato. Porque su “imposibilidad” de decir el *algo* del secreto no nace ni del modo de enunciación, o de los límites del lenguaje; es decir, para el etnógrafo parece clara la distinción entre las palabras y las cosas, en el *empirismo lógico*, para no clasificar el *nombre* junto con la cosa *nombrada*, o comerse *el menú* en lugar de la *cena*. Pues el secreto, dice Murdock, podría ser enunciado “de cien modos distintos y aún contradictorios”. Por lo tanto, el problema no es de enunciación. La cosa nombrada puede ser objeto de la apofansis, pero esta solución no es suficiente.

Murdock sabe que la *explicación* (El *conocimiento* o *saber* como *discurso*) no puede mostrar ese *algo* del secreto, pues este se localiza en el espacio *territorial* de la *realidad* del mundo aborígen, y por lo tanto, la explicación no es sucesión argumentada de *juicios* que lleven a algo más que al sentido de sus frases; las que se *presentarían* como *representación* del *algo* en el espacio lineal de la *escri-*

10. Alternativamente, siguiendo la clasificación jerárquica de los errores que deben ser corregidos mediante un proceso estocástico o de “ensayo y error”, podemos considerar el “contexto” como un término colectivo que engloba todos aquellos acontecimientos que dicen al organismo en qué *conjunto* de alternativas debe efectuar su próxima elección. “En este punto es conveniente introducir el término ‘marcador de contexto’. Un organismo responde al ‘mismo’ estímulo de manera diferente en contextos diferentes, y por consiguiente tenemos que preguntarnos cuál es la fuente de la información del organismo. ¿A partir de qué percepto conoce que el contexto A es diferente del contexto B?”. Cf. BATESON, Gregory. (1998). *Pasos hacia una ecología de la mente*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Lhole-Lumen. p. 319. Parte III. Forma y Patología en la Relación. Las categorías Lógicas del Aprendizaje y la Comunicación. p. 319. Para la metodología del cambio de paradigma, véase: *Ibíd.* Estilo, Gracia e Información en el Arte Primitivo. p. 155.

tura como lenguaje *digital* o *analógico*.¹¹ No otro puede ser el sentido de lo que a continuación afirma Murdock:

No sé muy bien cómo decirle que el secreto es precioso y que ahora la ciencia, nuestra ciencia, me parece una mera frivolidad.

Y como si lo dicho fuera poco, a continuación agrega:

El secreto, por lo demás, no vale lo que valen los caminos que me condujeron a él.

Esos caminos hay que andarlos.

Evidentemente al lenguaje *digital*, cuantitativo, opone el etnógrafo el lenguaje *analógico*, los caminos del saber se recorren el verbo español *andar*. Y este último como lenguaje *dicción* en el sentido del *habla* acústica de la conversación con el académico; no obstante éstos, tanto como escritura o habla-dicción no son suficientes para transmitir el *algo* del secreto como un pleno de significación *vivida*.

A estas alturas del análisis pareciera que estuvimos girando en círculos tautológicos que nada agregaban, en apariencia, al *sentido* del relato. Solo que la narrativa expuesta tiene un salto, casi imperceptible, que nos va a aclarar el asunto, salto que ocurre entre la *explicación* solicitada y la negativa del etnógrafo a suministrarla –*explicación* esperada por el profesor tal como se manifiesta en su pregunta siguiente: *¿Acaso el idioma inglés es insuficiente?*

Lo que ocurre entre los dos interlocutores es la diferencia que existe en los respectivos modos que tiene cada uno de relacionarse con el lenguaje. Aunque físicamente están en el mismo lugar, los separan sus respectivas epistemes. Entre los dos hay un espacio de indiscernibilidad que separa dos mundos. Es la *puerta cósmica* que conduce a otros universos en los relatos de ficción literaria. Pero los dos actores no lo saben que existe. Sólo ven las incongruencias de sus respectivas visiones de la realidad del mundo. Y para cada uno de ellos, en el otro está localizado un caos. El lenguaje del otro es *incoherente*; campos conceptuales, semánticos, semióticos sin punto de encuentro: Mundos incongruos.

11. La comunicación *analógica* se refiere a la extensa área de las expresiones no verbales, incluidas las manifestaciones corporales que acompañan al lenguaje de las palabras (tono, posturas, ritmo, estilo). Se opone a la comunicación *digital* (de dígito, unidad de información de ordenador), cuya precisión y capacidad simbólica dan a la palabra toda su riqueza. Este doble modo de comunicación, específico de las relaciones humanas, da lugar a su complejidad paradójica. Watzlawick ofrece una clara descripción de estas nociones. Cf. BENOIT, Jean Claude. *Angustia psicótica y sistema parental*. Editorial Herder, Barcelona, España, 1985. p. 154.

¿Acaso el idioma inglés es insuficiente? Esta pregunta no es banal, pues apunta al meollo de la llamada hipótesis Sapir-Whorf, Edward Sapir (1884-1939) y Benjamín Lee Whorf (1897-1941). En esta teoría el lenguaje crea la singularidad de los mundos étnicos como cosmovisiones ligadas a la estructura gramatical de las lenguas. Parecida tesis aparece de manera literaria el cuento de Borges *Tlön, Uqbar, Orbis Tertius* del texto *Ficciones*.¹²

12. Con respecto al lugar imaginario, el planeta Tlön, de cuyo concepto de universo dice, encontró información en la falazmente denominada *The Anglo American Cyclopaedia* (Nueva York, 1917), una reimposición literal, pero también morosa, de la *Encyclopaedia Britannica* de 1902, encontramos lo siguiente:

Lengua como soporte conceptual del universo de Tlön

“Hume notó para siempre que los argumentos de Berkeley no admitían la menor réplica y no causaban la menor convicción. Ese dictamen es del todo verídico en su aplicación a la tierra; del todo falso en Tlön. Las naciones de ese planeta son congénitamente idealistas. Su lenguaje y las derivaciones de su lenguaje –la religión, las letras, la metafísica– presuponen el idealismo. El mundo para ellos no es un concurso de objetos en el espacio; es una serie heterogénea de actos independientes. Es sucesivo, temporal, no espacial. No hay sustantivos en la conjetural *Ursprache* de Tlön, de la que proceden los idiomas «actuales» y los dialectos: hay verbos impersonales, calificados por sufijos (o prefijos) monosilábicos de valor adverbial. Por ejemplo: no hay palabra que corresponda a la palabra *luna*, pero hay un verbo que sería en español *lunecer* o *lunar*. «Surgió la luna sobre el río» se dice «*hlör u fang axaxaxas mlö*», o sea en su orden: «hacia arriba (*upward*) detrás duradero-fluir luneció». (Xul Solar traduce con brevedad: «upa tras perfluyue lunó». «*Upward, behind the onstreaming, it mooned*».

“Lo anterior se refiere a los idiomas del hemisferio austral. En los del hemisferio boreal (de cuya *Ursprache* –lengua original– hay muy pocos datos en el oncenno tomo) la célula primordial no es el verbo, sino el adjetivo monosilábico. El sustantivo se forma por acumulación de adjetivos. No se dice *luna*: se dice *aéreo-claro sobre oscuro-redondo o anaranjado-tenue-del cielo* o cualquier otra agregación. En el caso elegido la masa de adjetivos corresponde a un objeto real; el hecho es puramente fortuito. En la literatura de este hemisferio (como en el mundo subsistente de Meinong) abundan los objetos ideales, convocados y disueltos en un momento, según las necesidades poéticas. Los determina, a veces, la mera simultaneidad. Hay objetos compuestos de dos términos, uno de carácter visual y otro auditivo: el color del naciente y el remoto grito de un pájaro. Los hay de muchos: el sol y el agua contra el pecho del nadador, el vago rosa trémulo que se ve con los ojos cerrados, la sensación de quien se deja llevar por un río y también por el sueño. Esos objetos de segundo grado pueden combinarse con otros; el proceso, mediante ciertas abreviaturas, es prácticamente infinito. Hay poemas famosos compuestos de una sola enorme palabra. Esta palabra integra un objeto poético creado por el autor. El hecho de que nadie crea en la realidad de los sustantivos hace, paradójicamente, que sea interminable su número. Los idiomas del hemisferio boreal de Tlön poseen todos los nombres de las lenguas indoeuropeas y otros muchos más.

El universo conceptual de Tlön

No es exagerado afirmar que la cultura clásica de Tlön comprende una sola disciplina: la psicología. Las otras están subordinadas a ella. He dicho que los hombres de ese planeta conciben el universo como una serie de procesos mentales, que no se desenvuelven en el

Ahora bien, tenido esto en cuenta, la *explicación*, de hacerse en la Universidad, sería encuadrada en el método científico occidental. Y aquí la relación con el lenguaje es diferente, aquí se supone el lenguaje como un *gadget* o *artificio*, no obstante, se confunden las categorías lógicas del lenguaje y el concepto se articula como coherente con la realidad enunciada, es decir, como *isomórfico estructural* del *objeto* investigado.

La *explicación* aparece como *isomórfica* con la cosa. Es decir, exterioridad como objetividad *reificada* (del inglés *reify*: Treat concept as object. To think of or treat something abstract as if existed as a real and tangible object: Cf. Diccionario de Inglés Encarta de Microsoft); *reificada* de manera a *látere* (Loc. lat.; lateral) por los bordes: proposiciones científicas tautológicas (axiomáticas), las de las matemáticas y la lógica, que forman sistemas teóricos incongruos que apelan

espacio sino de modo sucesivo en el tiempo. Spinoza atribuye a su inagotable divinidad los atributos de la extensión y del pensamiento; nadie comprendería en Tlön la yuxtaposición del primero (que sólo es típico de ciertos estados) y del segundo –que es un sinónimo perfecto del cosmos–, dicho sea con otras palabras: no conciben que lo espacial perdure en el tiempo. La percepción de una humareda en el horizonte y después del campo incendiado y después del cigarro a medio apagar que produjo la quemazón es considerada un ejemplo de asociación de ideas. Este monismo o idealismo total invalida la ciencia. Explicar (o juzgar) un hecho es unirlo a otro; esa vinculación, en Tlön, es un estado posterior del sujeto, que no puede afectar o iluminar el estado anterior. Todo estado mental es irreductible: el mero hecho de nombrarlo –*id est*, de clasificarlo– importa un falseo. De ello cabría deducir que no hay ciencias en Tlön –ni siquiera razonamientos. La paradójica verdad es que existen, en casi innumerable número. Con las filosofías acontece lo que acontece con los sustantivos en el hemisferio boreal. El hecho de que toda filosofía sea de antemano un juego dialéctico, una *Philosophie des Als Ob*, ha contribuido a multiplicarlas. Abundan los sistemas increíbles, pero de arquitectura agradable o de tipo sensacional. Los metafísicos de Tlön no buscan la verdad, ni siquiera la verosimilitud: buscan el asombro. Juzgan que la metafísica es una rama de la literatura fantástica. Saben que un sistema no es otra cosa que la subordinación de todos los aspectos del universo a uno cualquiera de ellos. Hasta la frase «todos los aspectos» es rechazable, porque supone la imposible –adición del instante presente y de los pretéritos. Tampoco es lícito el plural «los pretéritos», porque supone otra operación imposible... Una de las escuelas de Tlön llega a negar el tiempo: razona que el presente es indefinido, que el futuro no tiene realidad sino como esperanza presente, que el pasado no tiene realidad sino como recuerdo presente. 1 Otra escuela declara que ha transcurrido *ya todo el tiempo* y que nuestra vida es apenas el recuerdo o reflejo crepuscular, y sin duda falseado y mutilado, de un proceso irrecuperable. Otra, que la historia del universo –y en ellas nuestras vidas y el más tenue detalle de nuestras vidas– es la escritura que produce un dios subalterno para entenderse con un demonio. Otra, que el universo es comparable a esas criptografías en las que no valen todos los símbolos y que sólo es verdad lo que sucede cada trescientas noches. Otra, que mientras dormimos aquí, estamos despiertos en otro lado y que así cada hombre es dos hombres. Cf. BORGES, Jorge Luis. (1944). *Ficciones*. S.p.i. pdf.

continuamente a los axiomas *ad hoc*. Y de aquí salen las proposiciones científicas verificadas en laboratorio.¹³

A todo esto le llaman ciencia, a este esqueleto androide. *Máquinas abstractas* auto legitimantes como disciplinas, como profesiones, que constituyen mundos automatizados, matrices prohijadas por los estados para el control de las poblaciones y el manejo de los mercados. Porque la objetividad de la ciencia se define por su pragmática; aplicable a todos los cerdos de *Animal Farm*¹⁴ cuyo slogan es “*all animals are equal but some animals are more equal than others*” (todos los animales son iguales, pero hay algunos que son más iguales que otros); igualdad democrática para su transformación en tocino y salchichones para el consumo masivo: la sociedad-supermercado del *merchandising* productora universal de mercancía humana.

Veamos esto con más detenimiento: Como tal la *explicación* científica es definida por Gregory Bateson como el recurso de distribuir cartográficamente los *datos* de la investigación –datos que

no son sucesos u objetos sino siempre registros o descripciones o recuerdos de sucesos y objetos–, sobre los elementos fundamentales, que son de dos tipos: proposiciones y sistemas de proposiciones truísticas y proposiciones o “leyes” que son generalmente verdaderas (Bateson, 1998, pp. 18 y 19).¹⁵

13. Aquí aparece el *fiscalismo* como un rasgo característico del criterio de científicidad de la ciencia: “La tesis, desarrollada dentro del empirismo científico de que todo término descriptivo en el lenguaje de la ciencia (en sentido amplio, incluyendo también las ciencias sociales) se relaciona con términos que designan propiedades observables de las cosas. La relación es de tal clase que una proposición que se refiere al término en cuestión es confirmada intersubjetivamente por observación. La aplicación del fiscalismo a la psicología es la base lógica del método behaviorista”. Cf. RINES, Dagobert D. Artículo de Rudolf Carnap. *Fiscalismo*. Ibid. p.149.

14. Cf. ORWELL, George. (1945). *Animal Farm*. 1945. PDF.

15. Para mayor abundamiento, permítanme agregar algo más sobre los datos y sobre los elementos fundamentales:

“Siempre hay una transformación o recodificación del suceso bruto, la que se produce entre el hombre de ciencia y su objeto” y por lo tanto “en sentido estricto, ningún dato es verdaderamente ‘bruto’, y todo registro ha sido, de una manera u otra, sometido a una remodelación y transformación, sea por el hombre o por sus instrumentos”.

Los “elementos fundamentales” son de dos tipos: proposiciones y sistemas de proposiciones truísticas y proposiciones o “leyes” que son generalmente verdaderas. Entre las proposiciones truísticas (incluimos) las “verdades eternas” de la matemática, en las que la verdad está tautológicamente limitada a los dominios ocupados por conjuntos de axiomas y definiciones hechos por el hombre... En la lista de las proposiciones que calificaría de científica o general y empíricamente verdaderas yo incluiría las “leyes” de la conservación de la masa y la ener-

Esto se infiere por el *contexto* civilizatorio de la *narrativa borgiana*, la que transcurre en Estados Unidos –el máximo *ejemplo* de la *puesta en escena* de la “*Ilustración*” o “*iluminismo*”, movimiento intelectual europeo que daría forma a la *modernidad*–, y del contexto epistémico de la universidad occidental, cuya ciencia no podría estar más allá del paradigma europeo en curso dentro de la narrativa (Siglos XIX, XX).

Pero sigamos: el profesor, ante la determinación de Murdock, deja el asunto en manos del consejo (académico), el que suponemos lo dejará luego en manos del consejo administrativo de la Universidad. La decisión del etnógrafo tiene consecuencias institucionales, es decir, su subjetividad por fuera de la *norma*, no es un asunto *privado*, del sujeto y su *sí mismo* (self). Y lo institucional lo remite al Estado.¹⁶

Agréguese a este *obstáculo epistémico*, que subtiende al profesor y al etnógrafo, el asunto de las relaciones de las disciplinas con el poder, es decir, las profesiones que si bien se pretenden una expresión del pensamiento científico, objetivo y libre, su finalidad es pragmática y obedecen a las lógicas del Estado y su conservación.

En *El orden del discurso*, dice Foucault (2005) sobre las disciplinas:

gía, la segunda ley de la termodinámica, etc. Pero la línea entre las verdades tautológicas (de la matemática) y las generalizaciones empíricas (de la ciencia) no es definible de manera tajante, y entre mis “elementos fundamentales” hay muchas proposiciones cuya verdad no puede poner en duda ninguna persona sensible, pero que no pueden calificarse fácilmente como empíricas o tautológicas (las “leyes” de la probabilidad, los teoremas de Shannon, etcétera).

16. Aquí vale la pena hacer una breve digresión sobre la *norma*. Al contrario de lo que siempre hemos creído sobre la expresión griega *Nomos* como *Ley* del latín *lex, legis*; *Regla* del latín *Regūla*; *Norma* del latín *norma*, escuadra; Deleuze-Guattari, basándose en E. Larache afirma que la raíz *nem* originariamente en Grecia significó *hacer pastar*, –*nemô*–, y no remite a *repartir* (bienes o tierras por el Estado), sino a distribuir aquí o allá, distribuir los animales. Solo a partir de Solón, *nomos* designará el principio de las leyes y del derecho (*Tesmoí y dikè*), luego se identificará a las propias leyes. Con anterioridad, existe más bien una alternativa entre la ciudad o *polis*, regida por las leyes, y los *alrededores* como lugar del *nomos*. “Pues bien, en sentido pastoril, la distribución de los animales se hace en un espacio no limitado, y no implica un reparto de las tierras”. (Deleuze-Guattari). “El oficio de pastor, en la época homérica, no tiene nada que ver con un reparto de tierras; cuando la cuestión agraria, en la época de Solón, pasa a primer plano, se expresa en un vocabulario completamente distinto (E. Larache). Concluye, entonces, Deleuze-Guattari. “El *nomos* es la consistencia de un conjunto difuso; en ese sentido, se opone a la ley, o a la *polis*, como un *arrière-pays*, un flanco de montaña o el espacio difuso que rodea a una ciudad («o bien *nomos* o bien *polis*»”. Cf. DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil mesetas*. Traducción de José Vásquez Pérez. Valencia, España: Editorial Pre-textos. 4ª edición, marzo de 2000. p. 426. Acápíte 44.

... Existen, evidentemente, otros muchos procedimientos de control y delimitación del discurso. Esos a los que he aludido antes (la palabra prohibida, la separación de la locura y la voluntad de verdad) se ejercen en cierta manera desde el exterior: funcionan como sistemas de exclusión: conciernen, sin duda, la parte del discurso que pone en juego el poder y el deseo. Creo que se puede también aislar otro grupo. Procedimientos internos, puesto que son los discursos mismos los que ejercen su propio control; procedimientos que juegan un tanto a título de principios de clasificación, de ordenación, de distribución, como si se tratase en este caso de dominar otra dimensión del discurso aquella del acontecimiento del azar.

Foucault incluye en este último grupo a las disciplinas, al lado de el comentario y el autor. De las disciplinas dice:

La organización de las disciplinas se opone tanto al principio del comentario como al del autor. Al del autor, porque una disciplina se define por un ámbito de objetos, un conjunto de métodos, un corpus de proposiciones consideradas verdaderas, un juego de reglas y de definiciones, de técnicas y de instrumentos: una especie de sistema anónimo a disposición de quienquiera o de quien pueda servirse de él, sin que su sentido o validez estén ligados a aquel que ha dado en ser el inventor. Pero el principio de la disciplina se opone también al del comentario; en una disciplina, a diferencia del comentario, lo que se supone al comienzo no es un sentido que debe ser descubierto de nuevo, ni una identidad que debe ser repetida, es lo que se requiere para la construcción de nuevos enunciados. Para que haya disciplina es necesario que haya posibilidad de formular, de formular indefinidamente nuevas proposiciones.

Pero aún hay más, y hay más, sin duda, para que haya menos: una disciplina no es la suma de todo lo que puede ser dicho de cierto a propósito de alguna cosa y no es ni siquiera el conjunto de todo lo que puede ser, a propósito de un mismo tema, aceptado en virtud de un principio de coherencia o de sistematicidad. La medicina no está constituida por el total de cuanto puede decirse de cierto sobre la enfermedad; la botánica no puede ser definida por la suma de todas las verdades que conciernen a las plantas. Y esto por dos razones: primero porque la botánica o la medicina, como cualquier disciplina, están construidas tanto sobre errores como sobre verdades, errores que no son residuos o cuerpos extraños, sino que ejercen funciones positivas y tienen una eficacia histórica y un papel frecuentemente inseparable del de las verdades. Pero además, para que una proporción pertenezca a la botánica o a la patología, es necesario que responda a condiciones, en un sentido más estrictas y más complejas que la pura y simple verdad: en todo caso, a otras condiciones. Debe dirigirse a un determinado plan de objetos: a partir de finales del siglo XVII, por ejemplo, para que una proposición fuese 'botánica', era necesario que concerniese a la estructura visible de la planta, el sistema de similitudes próximas y lejanas, o la mecánica de sus fluidos (y no podía seguir conservando, como sucedía todavía

en el siglo XVI, sus valores simbólicos, o el conjunto de virtudes o propiedades que se le reconocían en la Antigüedad). Pero, sin pertenecer a una disciplina, una proposición debe utilizar instrumentos conceptuales o técnicos de un tipo bien definido; a partir del siglo XIX, una proposición dejaba de ser médica, caía 'fuera de la medicina' y cobraba el valor de un fantasma individual o de imaginería popular si empleaba nociones a la vez metafóricas, cualitativas y sustanciales (como las de obstrucción, de líquidos recalentados o de sólidos desecados); podía, debía recurrir, por el contrario, a nociones también metafóricas, pero debían estar construidas según otro modelo, funcional o fisiológico en este caso (como en la irritación, la inflamación, o la degeneración de los tejidos). Es más, para pertenecer a una disciplina, una proposición debe poder inscribirse en cierto tipo de horizonte teórico: baste con recordar que la investigación de la lengua primitiva, que fue un tema perfectamente admitido hasta el siglo XVIII, era suficiente, en la segunda mitad del siglo XIX, para hacer caer no importa qué discurso no digo en el error, pero sí en la quimera, en la ensoñación, en la pura y simple monstruosidad lingüística (Foucault, 2005).

Para finalizar esta parte, resumo con Foucault:

Siempre puede decirse la verdad en el espacio de una exterioridad salvaje; pero no se está en la verdad más que obedeciendo a las reglas de una 'policía' discursiva que se debe reactivar en cada uno de sus discursos.

La disciplina es un principio de control de la producción del discurso. Ella le fija sus límites por el juego de una identidad que tiene la forma de una reactualización permanente de las reglas (Foucault, 2005).

Siguiendo con el relato de Borges, se trata ahora de la pregunta sobre el futuro de la vida de Murdock. El profesor pregunta si él va a vivir con los indios, pues si la ciencia occidental es una mera frivolidad tal como lo manifestó el etnógrafo, seguir en la cultura dominante que la sustenta parecería bastante extraño; tanto como las palabras del etnógrafo. Y el etnógrafo contesta de una manera que nos indica la unidad de la realidad en la diferencia de sus cosmovisiones:

No. Tal vez no vuelva a la pradera. Lo que me enseñaron sus hombres vale para cualquier lugar y para cualquier circunstancia.

Este tema de la unidad de la realidad del mundo, frente a la diversidad de sus cosmovisiones, lo que significa la existencia de mundos plurales en la realización del devenir humano, es parte de mis investigaciones sobre filosofía transepistémica, de la cual daré algunos fragmentos de información:

Con respecto a la epistemología como “teoría del conocimiento”, ella entra tautológicamente en el conjunto mismo de la episteme que la subtiende, pues parte de hacer del conocimiento una teoría, lo cual inscribe el discurso que sobreviene por la razón como instrumento de su autoelucidación. El hecho de agregarse a la teoría la experiencia, pasa por alto que ésta opera con el filtro de la construcción operacional del hecho, pues no existen hechos puros, los cuales se delimitan por el campo científico en cuestión o el sistema de pensamiento englobante. Es el círculo vicioso de la razón que termina fragmentando la realidad: o como fenoménica y nouménica en Kant y en el post kantismo, o como subjetiva y objetiva, ideal o material en los diversos ismos; o como eclecticismo filosófico o reduccionismo científico; y en el límite como solipsismo o nihilismo.

Para el caso de la etnoepistemologías y para la filosofía transepistémica tales argumentos no son válidos: es decir, los argumentos teóricos como herederos del sistema del pensamiento racional y su historia —es decir, como historia de la filosofía, sus escuelas y tendencias—; los cuales en Occidente están empotradas en la escritura y en el poder imperial europeo norteamericano de sus academias e instituciones, y quienes las cooptan en la periferia estatal.

Con respecto a la realidad del mundo aborígen, es la comprensión de éste derivada de la experiencia del mundo e inscrita en la tradición del mito, la que irrumpe; no bajo el imperio del método expresado en la proposición científica y en las estructuras lógicas que la derivan del sistema filosófico de elección y de las proposiciones operacionales, como sucede en Occidente; sino en la experiencia sensible transfigurada en el mito y retomada en la vivencia psicointegradora de los rituales de las plantas psicotrópicas.

Cambia el método, de la argumentación fija al sistema de pensamiento o teoría ideológica, al puramente conversacional como práctica meta discursiva, o del encuentro de los grupos; que intercambian su visión de la realidad en conexión directa con la gramática de la lengua vernácula, y con la vida de la aldea. El grupo social y la experiencia individual misma son el campo experimental de la validación de la realidad del mundo así concebido, en una ecología de las ideas englobada en la episteme étnica, la que recoge el ambiente natural de la selva, la tradición social del conocimiento mítico, y las experiencias individuales de la mente extendida, de la experiencia extática psicotrópica; cuyo resultado final es la mente cibernética en el cosmos nativo, de la cual ya nos hablara Gregory Bateson.¹⁷ Es lo que nos anuncia el pensamiento del afuera de Foucault:

17. Cf. BUITRAGO RAMÍREZ, Hernán. *Filosofía transepistémica, cultura y subjetividad*. Documento pdf.

Algún día habrá que tratar de definir las formas y las categorías fundamentales de este pensamiento del afuera. Habrá, también, que esforzarse por encontrar las huellas de su recorrido, por buscar de dónde proviene y qué dirección lleva. Podría muy bien suponerse que tiene su origen en aquel pensamiento místico que desde los textos del seudo Dionisio, ha estado merodeando por los confines del cristianismo: quizá se haya mantenido, durante un milenio, más o menos, bajo las formas de una teología negativa.

Sin embargo, nada menos seguro: pues si en una experiencia semejante de lo que se trata es de ponerse 'fuera de sí', es para volverse a encontrar al final, envolverse y recogerse en la interioridad resplandeciente de un pensamiento que es de pleno derecho ser y palabra, discurso por lo tanto, incluso si es, más allá de todo lenguaje, silencio, más allá de todo ser, nada.

Y como colofón:

En la época de Kant y de Hegel, en un momento en que la interiorización de la ley de la historia y del mundo era imperiosamente requerida por la ciencia occidental como sin duda nunca lo había sido antes, Sade no deja que hable como ley sin ley del mundo más que la desnudez del deseo. Es por la misma época cuando en la poesía de Hölderlin se manifestaba la ausencia resplandeciente de los dioses y se enunciaba como una ley nueva la obligación de esperar, sin duda hasta el infinito, la enigmática ayuda que proviene de la 'ausencia' de Dios". ¿Podría decirse sin exagerar que en el mismo momento, uno por haber puesto al desnudo al deseo en el murmullo infinito del discurso, y el otro por haber descubierto el subterfugio de los dioses en el defecto de un lenguaje en vías de perecer, Sade y Hölderlin han depositado en nuestro pensamiento, para el siglo venidero, aunque en cierta manera cifrada, la experiencia del afuera?¹⁸

En cuanto al curso que han tenido mis trabajos de investigaciones etnológicas fundamentales, de lo que se trata ahora es demarcar lo que llamo filosofía trans epistémica, de las prácticas discursivas europeo-africanas-americanas, cuyos puntos de referencia para la discusión siguen siendo, para la mayoría de investigadores de los tres continentes, los posiluminismos ilustrados de las universidades occidentales, en sus diversas configuraciones modernas y posmodernas.

Lo anterior permite afirmar lo siguiente, escrito en mi trabajo citado: "Mas allá la philosophie linguistique et la anthropologie cognitive que validan la tesis de E. Sapir y B. Whorf, y las tesis de Benveniste, las cuales son heurísticamente válidas, está la aceptación de etnoepistemologías nativas, las que subtienden el campo filosófico aborigen bajo una episteme propia; cuya afirmación no dependen de la

18. Cf. FOUCAULT, Michel "La experiencia del afuera". En: *El pensamiento del afuera. Caosmosis*», Blog Archive», <http://caosmosis.acracia.net/?p=323> p. 2, documento pdf.

razón europea, ni de sus ciencias eurocentristas, atrapadas en prácticas discursivas dominadas por las lenguas indoeuropeas escritas. No obstante, estos debates pueden ser útiles para la configuración de un meta discurso de interfase, el que muestre como evidencia la existencia de límites borrosos e insalvables de la discursividad occidental, discursos atrapados en la indefinición de un objeto que se les escapa, bajo le escisión neokantiana del ser inmóvil y de las esencias neo aristotélicas. Mas allá de tales mundos tautológicos y delirantes, se encuentra la realidad del mundo compartido de las etnias del orbe, que es comprendido como acción significativa y sensible, integrada como el es siendo en multiplicidad de mundos.¹⁹

Para explicitar esto, tomemos como referencia los pasajes citados por Souleymane Bachir Diagne de la *Université Cheikh Anta Diop* de Dakar:

...Mais revenons à la question du relativisme telle qu'elle se pose à partir de ce que l'on appelle l'hypothèse Sapir-Whorf et de l'article de Benveniste de 1958 intitulé «Catégories de pensée et catégories de langue ». Cette hypothèse s'exprime dans les passages suivants, de E. Sapir d'une part, de B. Whorf de l'autre:

«Le monde des formes linguistiques, dans le cadre d'une langue donnée, constitue un système complet de référence, tout comme un système de nombre constitue un système complet de référence quantitative, ou comme un ensemble d'axes géométriques constitue un système complet de référence pour tous les points d'un espace donné. Cette analogie mathématique n'a rien d'extravagant, contrairement à ce qu'on pourrait croire à première vue. Le passage d'une langue à une autre est parallèle, psychologiquement parlant au passage d'un système géométrique à un autre. Le monde environnant auquel il est fait référence est le même pour les deux langues; le monde de points est le même dans les deux cadres de référence. Mais la méthode formelle d'approche de l'élément de l'expérience à exprimer, exactement comme la méthode d'approche d'un point donné dans l'espace, est si différente que l'orientation ressentie ne peut être la même d'une langue à l'autre, pas plus que d'un cadre de référence à l'autre». (E. Sapir).

«[...] les utilisateurs de grammaires notablement différentes sont conduits, de par leurs grammaires, à effectuer des types différents d'observations et à évaluer de façons différentes des actes d'observation extérieurement similaires: en sorte qu'ils ne sont pas équivalents en tant qu'observateurs, et qu'ils arrivent inévitablement à des conceptions du monde quelque peu différentes» (B. Whorf).²⁰

19. Ibid. BUITRAGO RAMÍREZ, Hernán.

20. "Pero regresemos a la cuestión del relativismo tal como se establece a partir de aquello que se llama la hipótesis de Sapir-Whorf y del artículo de Benveniste de 1958 titulado "Categorías del pensamiento y categorías de la lengua". Esta hipótesis se expresa en los pasajes siguientes, de E. Sapir de una parte, de B Whorf de la otra: "El mundo de las formas lingüísticas en el marco de una lengua dada, constituye un sistema completo de referencia,

Agréguese a esto las tesis de Catherine Fuchs, que aclaran los alcances de las hipótesis antes referidas:

On remarquera avec Catherine Fuchs que l'insistance sur l'analogie –qui est donc plus qu'une simple comparaison– avec la notion de repère constitué par un système de coordonnées invite à aller au-delà de la conception que l'on s'était donnée de «l'hypothèse Sapir-Whorf» du relativisme linguistique. Loin de signifier un enfermement dans une manière de dire, et donc de voir irréductible, dans une «mentalité» qui définit une humanité donnée comme une insularité, une curiosité, l'hypothèse pose l'existence de «configurations d'expérience universelles, sur lesquelles opèreraient de façon variable des schémas linguistiques de classification et de catégorisation» et, ainsi, «s'il est possible de dire que chaque langue construit une "vision du monde" différente, c'est parce que chaque communauté linguistique sélectionne de manière distinctive des isolats d'expérience et leur donne du sens partagé».²¹

justamente como un sistema de números constituye un sistema completo de referencia cuantitativa, o como un sistema geométrico de ejes constituye un sistema completo de referencia para todos los puntos de un espacio dado. Esta analogía matemática no tiene nada de extravagante, contrariamente a aquello que se podría creer a primera vista. El pasaje de una lengua a otra es paralelo, psicológicamente hablando al pasaje de un sistema geométrico a otro. El mundo circundante al cual se hace referencia es el mismo para ambas lenguas; el mundo de puntos es el mismo para los dos marcos de referencia. Pero el método formal de aproximación del elemento de la experiencia a expresar, exactamente como el método de aproximación de un punto dado dentro del espacio es tan diferente que la orientación experimentada no puede ser la misma de una lengua a la otra, no más que de un marco de referencia al otro" (E. Sapir).

"Los usuarios de gramáticas notablemente diferentes son conducidos, por sus gramáticas, a efectuar tipos diferentes de observaciones y a valorar de maneras diferentes los actos de observación exteriormente similares: de manera que ellos no son equivalentes en tanto que observadores, y que ellos llegan inevitablemente a concepciones del mundo algo diferentes" (B. Whorf). Cf. Souleymane Bachir Diagne. "Revisiter La Philosophie Bantoue": *L'idée d'une Grammaire Philosophique. Politique africaine* n°77 mars 2000. p.p. 51, 52.

21. "Uno podrá notar con Catherine Fuchs que la insistencia sobre la analogía –que es por lo tanto más que una simple comparación– con la noción de marca constituida por un sistema de coordenadas invita a ir más allá de la concepción que se había dado de la hipótesis de Sapir –Whorf del relativismo lingüístico. Lejos de significar un confinamiento en una manera de decir, y por lo tanto de ver irreductible, dentro de una "mentalidad" que define una humanidad dada como insularidad, una curiosidad, la hipótesis establece la existencia de unas "configuraciones de experiencias universales, sobre las cuales operarían de manera variable los esquemas lingüísticos de clasificación y de categorización" y, así, "si eso es posible decirlo que cada lengua construye una "visión del mundo" diferente, eso es porque cada comunidad lingüística selecciona de manera distintiva los aislados (isolats) de la experiencia y les otorga los sentidos compartidos". Cf. C. FUCHS et S. ROBERT, *Diversité des langues et représentations cognitives*, Paris, Ophrys, 1997, p. 10. *Ibid.* Souleymane Bachir Diagne. p. 52.

Borges finaliza su relato con una breve enunciación de un héroe *aparentemente* mediocre que termina su vida como bibliotecario en la Universidad de Yale, de la que no quiso ser uno de los docentes, y quien se casó y divorció a la *deutsche way*.

Para terminar este ensayo, y siguiendo en esta dirección demarcada por el relato de Borges, la de la confrontación de las epistemes étnicas, Italo Calvino, en su relato *Serpientes y calaveras*, nos cuenta de un viajero que visita en México las ruinas de Tula, antigua capital de los toltecas. Este viajero se hace acompañar de “un amigo mexicano, conocedor apasionado y elocuente de las civilizaciones prehispánicas, que le cuenta bellísimas leyendas de Quetzalcóatl”.

El señor Palomar cuenta que para su amigo guía, “en la arqueología mexicana cada estatua, cada objeto, cada detalle de bajorrelieve significa algo que significa algo que a su vez significa algo. Un animal significa un dios que significa una estrella que significa un elemento o una cualidad humana y así sucesivamente.

Entre tanto, entre las ruinas desfila un grupo de estudiantes de rasgos *indios*, posibles descendientes de los constructores de esos templos. Los guía un maestro no mucho más alto que ellos y un poco mayor. Suben los altos peldaños de la pirámide, se detienen ante las columnas, y el maestro identifica la civilización a que pertenecen, a qué siglo corresponden y en qué piedra están esculpidas, y luego concluye: “No se sabe lo que quieren decir”.

Mientras el guía del señor Palomar siempre tiene una respuesta en el ámbito de las similitudes y las semejanzas, método que se parece al de la episteme renacentista de Foucault, el maestro solo responde a los estudiantes acerca del significado de las reliquias prehispánicas con “no se sabe lo que quieren decir”. Viendo estas dos posiciones sobre el mismo objeto de observación, el señor Palomar hace una interesante reflexión:

El señor Palomar, a pesar de seguir las explicaciones del amigo que lo guía, termina siempre por cruzarse con los estudiantes y recoger las palabras del maestro. Está fascinado por la riqueza de las referencias mitológicas del amigo: el juego de la interpretación, la lectura alegórica le ha parecido siempre un soberano ejercicio de la mente. Pero se siente atraído también por la actitud opuesta del maestro de escuela: lo que le había parecido al principio una expeditiva falta de interés, se ve revelado como una posición científica y pedagógica, un método elegido por un joven grave y concienzudo, una regla a la que no quiere substraerse (Calvino, 1993, pp. 98-101).

El señor Palomar exhibe, como podemos ver, una particular *stance* (actitud) sobre las posiciones encontradas de los guías. Son dos epistemes contradictorias que

para el señor Palomar aparecen como válidas cada una a su manera. El señor Palomar se encuentra cerca de ver *lo invisible* de la contradicción: el *tercero excluido*. Sin embargo, Aristóteles es un homúnculo que como los animáculos de Descartes está empotrado en su cerebro. El señor Palomar deviene en *doble vínculo*,²² esquizofrenia civilizatoria.

Su integración y *cura*²³ no es posible pues su personalidad está dividida. Es el *clivaje* (del francés *clivage*, hendidura; inglés, *cleavage*, *split*, partición). La guerra de los mundos aparece en el escenario como el *mito de Jano*, deidad bifronte de los romanos que convoca a la guerra. La historia de la humanidad no solo se repite como tragedia o como comedia. Ahora tenemos la *tragicomedia* imperando en el mundo escindido de las multitudes que se preparan para la guerra. Una guerra inveterada de *Cronos* contra sus hijos a los que canibaliza. La guerra del *hombre* (sujeto) consigo mismo que anticipa la muerte del *hombre* (categoría) y el nacimiento de la *poshumanidad*.

22. Cf. BATESON, Gregory. Ibid. *Hacia un teoría de la esquizofrenia*. p. 231. Este trabajo, redactado por Gregory Bateson, Don D. Jackson, Jay Haley y John Weakland, fue publicado en *Behavioral Science*, volumen I, número 4 (1956).

El texto *Príncipe*, de 1956, que luego sería republicado en *Los pasos hacia una ecología de la mente*, incluye una descripción detallada del fenómeno relacional patógeno principal, el doble vínculo. (Double Bind, en el original en inglés), descubierto en las relaciones entre los llamados esquizofrénicos y los miembros de su familia. Estos resultados que son contrastados con investigaciones en laboratorios de psicología experimental, e incluyen comparaciones con el carácter y expresado en el Ethos de culturas occidentales y no occidentales, se presentan de manera esquemáticamente a continuación. El doble vínculo se obtiene mediante los ingredientes necesarios que son seis:

–Dos o varias personas.

–Experiencia reiterada, de forma que esta experiencia relacional se convierta en expectativa habitual (contextos pavlovianos clásicos y contextos de recompensa instrumental o escape).

–Imperativo negativo primario que prohíbe un comportamiento o ausencia de un comportamiento, y que va acompañado de una amenaza de tipo afectivo.

–Imperativo secundario en conflicto con el primero, a un nivel de abstracción más elevado y, como el primero, reforzado por castigos o por señales, que amenazan la supervivencia. Verbal o no, ese imperativo concierne por ejemplo a las relaciones o a las vivencias de los participantes. Los padres pueden repartir los dos imperativos con respecto al hijo.

–Imperativo negativo terciario, que prohíbe a la víctima escapar de la situación.

–Finalmente no es necesario el abanico completo de medios utilizados. Un solo elemento, luego de la *doma* puede ser señal suficiente.

23. Para la aclaración de este *existenciario* de la ontología heideggeriana, se puede consultar: *Care as the being of Da-sein*. p. 169. En: HEIDEGGER, Martin. *Being and Time*. A translation of: *Sein and Zeit*, by Joan Stambaugh. Originally published by Max Niemeyer Verlag, Tübingen, © 1953. Published by: © State University of New York Press, 1996. Documento PDF.

Bibliografía

- ALTISEN, Claudio José María. *Epistemología. Guía de Estudio*. PDF.
- BATESON, Gregory *et al.* (1956). “Hacia un teoría de la esquizofrenia”. En: *Behavioral Science*, volumen I, número 4.
- BATESON, Gregory. (1998). *Pasos hacia una ecología de la mente*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Lhole-Lumen.
- BENOIT, Jean Claude. (1985). *Angustia psicótica y sistema parental*. Barcelona, España: Editorial Herder.
- BORGES, Jorge Luis. *El etnógrafo*. Documento pdf. S.p.i.
- _____. (1944). *Ficciones*. S.p.i. pdf.
- CALVINO, Ítalo. (1983). *Palomar*. Editorial Alianza.
- DELEUZE, Gilles y GUATTARI, Félix. *Mil mesetas*. Traducción de José Vásquez Pérez. Valencia, España: Editorial Pre-textos. 4ª edición, marzo de 2000.
- DIAGNE, Souleymane Bachir. “Revisiter La Philosophie Bantoue”: *Lidée d’une Grammaire Philosophique. Politique africaine*. No. 77 mars 2000.
- FEDIDA, Pierre. (1979). *Diccionario de psicoanálisis*. Madrid: Alianza Editorial.
- FOUCAULT, Michel. (1968). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Traducción de Elsa Cecilia Frost. Siglo XXI Editores, S.A. de C.V.
- _____. (2005). *El orden del discurso*. Barcelona: Fábula Tusquets Editores. Título original: *L’ordre du discours* Traducción de Alberto González Troyano. Lección inaugural en el Collège de France pronunciada el 2 de diciembre de 1970. Documento pdf.
- _____. *La experiencia del afuera*. En: *El pensamiento del afuera*. Caosmosis, Blog Archive, <http://caosmosis.acracia.net/?p=323> p. 2 Documento pdf.
- FUCHS, C. et ROBERT, S. (1997). *Diversité des langues et représentations cognitives*, Paris, Ophrys, 1997.

- HEIDEGGER, Martin. *Being and time. A translation of: Sein and zeit*, by Joan Stambaugh. Originally published by Max Niemeyer Verlag, Tubing, © 1953. Published by: © State University of New York Press, 1996. Documento pdf.
- _____. (1993). *El ser y el tiempo*. Traducción de José Gaos. Primera reimpresión de la segunda edición (DCE, Colombia). Santafé de Bogotá, Colombia: Edición del Fondo de Cultura Económica Ltda.
- KEITA, Maghan. *Riddling the Sphinx: Race; The Writing of History*. S.p.i. Para mayor información, leer: Waltari, Mika. *Sinuhe El Egipcio*. Libros Tauro, <http://www.LibrosTauro.com.ar> ; Bennett Blumenberg. *The Origins Of Mythology In The Upper Paleolithic Cultures Of Eurasia*. Ancient History and Religion Timeline project ©1994, 1996, 2006 Blumenberg Associates LLC 851 S. Kihei Rd, #B212 Kihei (Maui), HI 96753 USA Fax: 206.984.3105 BlumenbergAssociates@ahrtp.com merlynne6@earthlink.net <http://ancienthistory.ahrtp.com>
- ORWELL, George. (1945). *Animal farm*. pdf.
- PLATÓN. “Diálogos”. (1996). En: *Teétes o de la ciencia*. Santafé de Bogotá: Panamericana Editorial Ltda.
- RUNES, Dagobert D. (1994). *Diccionario de filosofía*. Versión castellana de Manuel Sacristán. 3ª Edición revisada y ampliada. Caracas, Venezuela: Editorial Grijalbo.
- _____. Artículo de Rudolf Carnap. *Fisicalismo*.

Construyendo las nociones de micropoderes y re-existencia:

Dos categorías preliminares para comprender las organizaciones alternativas

Harold Viafara Sandoval

Construyendo las nociones de micropoderes y re-existencia:

Dos categorías preliminares para comprender las organizaciones alternativas*

Harold Viafara Sandoval

Docente de la Facultad de Educación, Maestría en Alta Dirección de Servicios Educativos, MADSE y miembro del Grupo de Investigación Alta Dirección, Humanidad-es y el Educar-se, Universidad de San Buenaventura, seccional Cali. Miembro de la Fundación para el Mejoramiento de la Gestión y la Educación para la Democracia, FUNDAGEPAD. Miembro Fundación para la Investigación y el Desarrollo Urbano, FIDU. Miembro Consejo Latinoamericano de Investigaciones para la Paz, CLAIP. Lic. en Historia, Universidad del Valle, Magíster en Estudios Políticos, Universidad Javeriana y estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Coautor de los libros *Popayán Ciudad Educadora*; *Caminando la ciudad*; *Cambiar la mirada: Diez ensayos sobre educación, ciudad y sociedad*; *Diagnóstico sobre la realidad de los y las jóvenes de Santiago de Cali*; *La propuesta de comisario(a) de Familia Escolar*; *C.FE: una estrategia para la resolución de conflictos y la construcción de prácticas democráticas y familia, género y estéticas*. Colombia.

hviafara@usbcali.edu.co - harvisa@hotmail.com

* El presente artículo corresponde a una segunda reflexión desarrollada en el marco del proyecto de investigación en curso “Organizaciones y micropoderes re-existent” dirigido por el autor y el cual es realizado por el “Grupo de Investigación Alta Dirección, Humanidades y el Educar”, Universidad de San Buenaventura, seccional Cali. Además, a este proyecto están vinculadas como auxiliares de investigación Patricia Gómez Etayo y Laura Victoria Cajiao Martínez.

Resumen

El artículo pretende mostrar los análisis preliminares que se han dado en el proyecto a partir de valorar la condición de organizaciones sociales en su conformación, proyección y sentido. Lo anterior partiendo de dos nociones conceptuales: micropoderes y re-existencia.

Palabras clave: organizaciones, organizaciones alternativas, micropoderes, re-existencia, matriz comprensiva.

A manera de punto de partida¹

El mundo moderno está atravesado por diferentes realidades de carácter social, económico y cultural, las cuales nos han obligado a movilizarnos en los referentes conceptuales que se entendía como establecidos. Las sociedades capitalistas de occidente, por ejemplo, privilegian, para la perpetuación de un ethos del orden y control sobre los individuos, las instituciones como dispositivos que concretizan normas y reglas de sujeción y subjetivación. Es así como la familia, la escuela, la iglesia, la empresa, gremios y todas las redes sociales definidas por el régimen estatal como los partidos políticos, las JAC, las JAL y clubes juveniles –entre otros– definen un tipo de relaciones sociales que imponen a los individuos lógicas de subjetivación que lo van configurando como sujeto-productor-consumidor enajenando cada día su espíritu. Finalmente tenemos sujetos que no le dan sentido a sus propias vidas y se autoorganizan y autorregulan a partir de las necesidades que les llegan desde afuera, abandonando, por la vía de la conciencia moral, ética, y si se quiere política, el deseo como posibilidad de trabajar en uno mismo y producirnos a nosotros mismos.

De ahí que el proyecto proponga volver la mirada a las organizaciones para preguntarnos si estas son posibilidad de micropoderes humanos y de re-existencia frente a las instituciones como dispositivos autoritarios de poder y control.² A este interés le subyace una idea riesgo más allá de una hipótesis teórica: *las organizaciones como espacios vivos de coexistencia humana que posibilitan producirnos a nosotros mismos.*

1. Tomado del proyecto “Organizaciones y micropoderes re-existentes”.

2. Para una mirada amplia sobre este tema véase FOUCAULT, Michel (1991). *El sujeto y el poder*. Bogotá: CarpeDeim Ediciones. FOUCAULT, Michel (1992). *Microfísica del poder*. Madrid: Ediciones de La Piqueta. FOUCAULT, Michel (1996). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.

Las instituciones son artificios funcionales a la lógica de orden y control de las sociedades capitalistas que permiten, por la vía de la fragmentación, la vigilancia de los individuos. Al estar los individuos sujetos a instituciones van fragmentando su vida y desde ahí se van autorregulando por el tipo de relaciones que gestan. Sin embargo, las instituciones no logran cooptar jamás la totalidad del espíritu humano y este, en actos de permanente separación, o si se quiere de rebeldía, acude naturalmente a las organizaciones como posibilidad de coexistencia humana. Esta característica y rasgo de la organización es lo que se pretende rastrear en la investigación. Se pudiera señalar en cierto modo que frente a lo instituido hay una disposición-tensión explícita o implícita a controvertirlo, o por qué no, a destruirlo de manera simbólica o de facto.

En ese sentido, tres referentes conceptuales se ponen en juego de manera anticipada, en la idea de dejar explícito el punto de partida, no sin señalar claramente que ello corresponde a lo tradicionalmente llamado marco teórico:

- La *organización*: se concreta desde varias vertientes de pensamiento. Por ejemplo, Schein va a señalar que

...es la coordinación racional de las actividades de un cierto número de personas que intentan conseguir una finalidad y objetivo común y explícito mediante la división de funciones y del trabajo, a través de una jerarquización de la autoridad y la responsabilidad.

Frente a ello Porter, Lawler y Hackman delimitan cinco notas esenciales en una organización:³

- Estar compuestas por individuos y grupo
- Constituirse para la consecución de fines y objetivos específicos
- Utilizar para ello la diferenciación de funciones
- La coordinación racional de las mismas y
- Manifestar cierta pertenencia temporal y delimitación espacial (Durango, 2005, p. 22).

Ese recorrido por las organizaciones parte de reconocer aspectos claves de ellas desde el pensamiento administrativo: sus lógicas o dinámicas propias

3. Las ideas expuestas aquí pueden ampliarse en DURANGO YEPES, Carlos Mario. (2005). *Fundamentación epistemológica de los estudios organizacionales*. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana. p. 22.

(Zapata, 2008); el lado humano de ellas (Cruz, 2003); su mirada a partir de lo público (Varela, 2005b) o tomando como referenciación el Management (Varela, 2005a) y (Zapata, 2006).

Con base en lo referido puede proponerse en forma previa que:

- La noción de *micropoder*: alude de manera preliminar a una expresión o manifestación de formas de poder construidas a partir de contextos distintos, vale decir, de alternancias, en ámbitos novedosos, micros, divergentes, diferentes, etc. y en cierto modo en “oposición” a las maneras clásicas o tradicionales de poder.⁴
- La noción de *re-existencia* da razón de prácticas o alternativas formuladas desde ámbitos opuestos, a partir de cuyo eje central se intentan construir manifestaciones que se “opongan” o sean capaces de confrontar dinámicas tales como los monopolios propios del mundo del trabajo en el ámbito del capitalismo, las organizaciones verticales y unidireccionales, formas tradicionales de comercialización productiva, formas establecidas de organización social o la reciente globalización.⁵

Construyendo otras miradas desde las organizaciones. ¿Cómo comprender aquello que nos une y nos re-une en posibilidad de micropoderes re-existentes?

Tal vez en la idea de atreverse a pensar estos ejes de reflexión con base en otras perspectivas surge el interés por conocer experiencias de organizaciones para reconocer en ellas espacios de coexistencia humana superadoras de la lógica institucional propia de las sociedades capitalistas de Occidente. Tal postura la mueve la intención por reavivar desde diferentes órdenes de la vida cotidiana la trama de la integración humana que posibilita la solidificación de un fuerte lazo comunitario. Hay en este proyecto una profunda y persistente demanda por desentrañar una omnipresente invisibilidad que está constantemente latiendo en la vida social y que, en función de su propia naturaleza, es escurridiza para ese modelo positivista históricamente canonizado en el espectro de las ciencias sociales y en lo que cristalizamos como instituciones. Captar lo *divino social*, la *mitología fundante*, la *imaginaria matriz de significación central*, en definitiva la

4. Véase MOLINA GÓMEZ, Carlos Alberto. (2010). *De la resistencia a la re-existencia* (Documento de trabajo). Cali: Universidad de San Buenaventura, seccional Cali.

5. Ibid.

trascendencia, siempre co-presente, encarnada en las distintas figuraciones y escenarios de la vida social, en lo más cercano, en lo cotidiano, ello, es lo que va a impulsar el sentido de esta investigación.

Sin duda alguna una investigación-reflexión desde tal punto de partida exige, o más bien llama la atención sobre la necesidad de “cambiar” la mirada, dado que la lógica de cuestionamiento y preguntarse se ubica en un horizonte “distinto”.

Posibilidades de una mirada comprensiva

En ese sentido y en la idea de rastrear prácticas organizativas, el proyecto ha intentado mirar los diferentes elementos a partir de los cuales algunas organizaciones se juegan una apuesta de ruptura que les permita mantenerse al margen –en cierto modo– de dinámicas tradicionales.

La “mirada comprensiva”⁶ parte de reconocer que la realidad –para este caso las organizaciones– debe ser examinada desde referentes que además de comprenderla en su complejidad tengan la capacidad de contenerla, es decir, un peso argumentativo, metodológico y categorial que permita una visual más de conjunto. En ese sentido se pusieron a prueba diferentes elementos de análisis, los cuales se concretaron en una “matriz comprensiva” que permitiera valorar la diversidad y los diferentes aspectos estudiados en las organizaciones⁷ objeto de estudio propuestas.

La matriz tiene como ámbito comprensivo la organización a partir de la mirada de diversos actores:

- Cuerpo de asociados (membresía).
- Cuerpo directivo (en el nivel de las decisiones).
- Cuerpo operativo (en el nivel de operar los “acuerdos”, decisiones, la vida práctica de la organización y las relaciones con el entorno, vale decir, en general con la comunidad).

6. Es decir, que a partir de pocos autores o referentes teóricos centrales, se pueda explicar una realidad o fenómeno social como sucede con la obra de Michel Foucault, por ejemplo. Pues sus aportes permiten opciones explicativas a diversos temas: el poder, las formas de control de las instituciones educativas, la subjetividad, la sexualidad, etc.

7. Se hace referencia a organizaciones comunitarias, organizaciones que trabajan en el ámbito sociocultural, organizaciones vinculadas a procesos de participación ciudadana y educación popular y organizaciones con procesos productivos.

- Actores del entorno (la mirada desde afuera, la comunitaria, la externa). Aquí hay una idea que tiene como elemento subyacente la visión desde los bordes,⁸ la cual entre otros, se construye como oposición a formulación que se hiciera del panóptico (Foucault, 1976). En ello la figura panóptica esgrimida por Foucault va a fundamentar un punto de partida bien interesante:

El Panóptico de Bentham es la figura arquitectónica de esta composición. Conocido es su principio: en la periferia, una construcción en forma de anillo; en el centro, una torre, ésta, con anchas ventanas que se abren en la cara interior del anillo. La construcción periférica está dividida en celdas, cada una de las cuales atraviesa toda la anchura de la construcción. Tienen dos ventanas, una que da al interior, correspondiente a las ventanas de la torre, y la otra, que da al exterior, permite que la luz atraviese la celda de una parte a otra. Basta entonces situar un vigilante en la torre central y encerrar en cada celda a un loco, un enfermo, un condenado, un obrero o un escolar. Por el efecto de la contraluz, se pueden percibir desde la torre, recortándose perfectamente sobre la luz, las pequeñas siluetas cautivas en las celdas de la periferia. Tanto pequeños teatros como celdas, en los que cada actor está solo, perfectamente individualizado y constantemente visible. El dispositivo panóptico dispone unas unidades espaciales que permiten ver sin cesar y reconocer al punto. En suma, se invierte el principio del calabozo; o más bien de sus tres funciones –encerrar, privar de luz y ocultar–; no se conserva más que la primera y se suprimen las otras dos. La plena luz y la mirada de un vigilante captan mejor que la sombra, que en último término protegía. La visibilidad es una trampa.

Lo cual permite en primer lugar –como efecto negativo– evitar esas masas, compactas, hormigueantes, tumultuosas, que se encontraban en los lugares de encierro, las que pintaba Goya o describía Howard. Cada cual, en su lugar, está bien encerrado en una celda en la que es visto de frente por el vigilante; pero los muros laterales le impiden entrar en contacto con sus compañeros. Es visto, pero él no ve; objeto de una información, jamás sujeto en una comunicación. La disposición de su aposento, frente a la torre central, le impone una visibilidad axial; pero las divisiones del anillo, las celdas bien separadas implican una invisibilidad lateral. Y ésta es garantía del

-
8. Así como las instituciones realizan el esfuerzo –en algunos casos– de observarse hacia adentro intentando construir una mirada de perspectiva autocrítica, igualmente debemos señalar como dicha postura implica de la misma manera pensarse a partir de otros flancos no tradicionales, uno de ellos es lo que aquí se denominará “*Perspectiva a partir de los bordes*”, lo cual no es más que una observación focalizada sobre las organizaciones, pero con base en: los decires, miradas, sentires, apreciaciones y percepciones de otros actores, vale decir, a partir de nuevas miradas y certezas que no necesariamente son lineales o hacen parte de la institucionalidad; ello convoca claramente una perspectiva inscrita en fueros investigativos.

orden. Si los detenidos son unos condenados, no hay peligro de que exista complot, tentativa de evasión colectiva, proyectos de nuevos delitos para el futuro, malas influencias recíprocas; si son enfermos, no hay peligro de contagio; si locos, no hay riesgo de violencias recíprocas; si niños, ausencia de copia subrepticia, ausencia de ruido, ausencia de charla, ausencia de disipación. Si son obreros, ausencia de riñas, de robos, de contubernios, de esas distracciones que retrasan el trabajo, lo hacen menos perfecto o provocan los accidentes. La multitud, masa compacta, lugar de intercambios múltiples, individualidades que se funden, efecto colectivo, se anula en beneficio de una colección de individualidades separadas. Desde el punto de vista del guardián está remplazada por una multiplicidad enumerable y controlada; desde el punto de vista de los detenidos, por una soledad secuestrada y observada (Foucault, 1976, p. 2003-2004).

El panóptico –como artificio teórico– acentúa una de las mejores maneras para rastrear las organizaciones y sus diversas dinámicas que resultan valoradas desde la llamada matriz comprensiva a la cual se ha hecho alusión. El esquema que se expone a continuación muestra diversos elementos resultantes del acercamiento y diálogo de las diversas experiencias hasta el momento de avance de la investigación (Ver Cuadro 1).

Ahora, los referentes iniciales suscitados con el uso de esta matriz comprensiva van a tener en cuenta, como con Foucault y su vigilante panóptico (Foucault: 1976) –a partir del aporte de Bentham– desde la presente postura, la mirada –como bien se anticipó– si bien se hace hacia adentro, igualmente se hace hacia-y-desde afuera, es decir, se acude a la noción *metafórica del borde*, para indicar con precisión que por fuera de nuestras organizaciones-instituciones en forma cercana-lejana hay actores que dan razón de ellas.

Desde esa postura, la “metáfora de los bordes” anticipa –como metáfora misma– la posibilidad de recrear un contexto de pensamiento según el cual hay otros actores –no siempre tradicionales, o en este caso validados por la comunidad académica– que tensionan, vale decir, dan muestra o razón explicativa desde el habitar que hacen al circundar las *organizaciones-instituciones*.

Cuán significativa puede ser resignificar los testimonios que están exactamente cuando se sale de la organización, de tal manera que nos permitan comprender nuevas dinámicas –no formales–, “sospechar”, “auscultar”, “intuir dinámicas” vivenciadas en las organizaciones y sin éstas darse cuenta (Ver Gráfica 1, página 86).

Cuadro 1. Matriz comprensiva para valorar las nociones de micropoderes y re-existencia.

PROYECTO “ORGANIZACIONES Y MICROPODERES RE-EXISTENTES

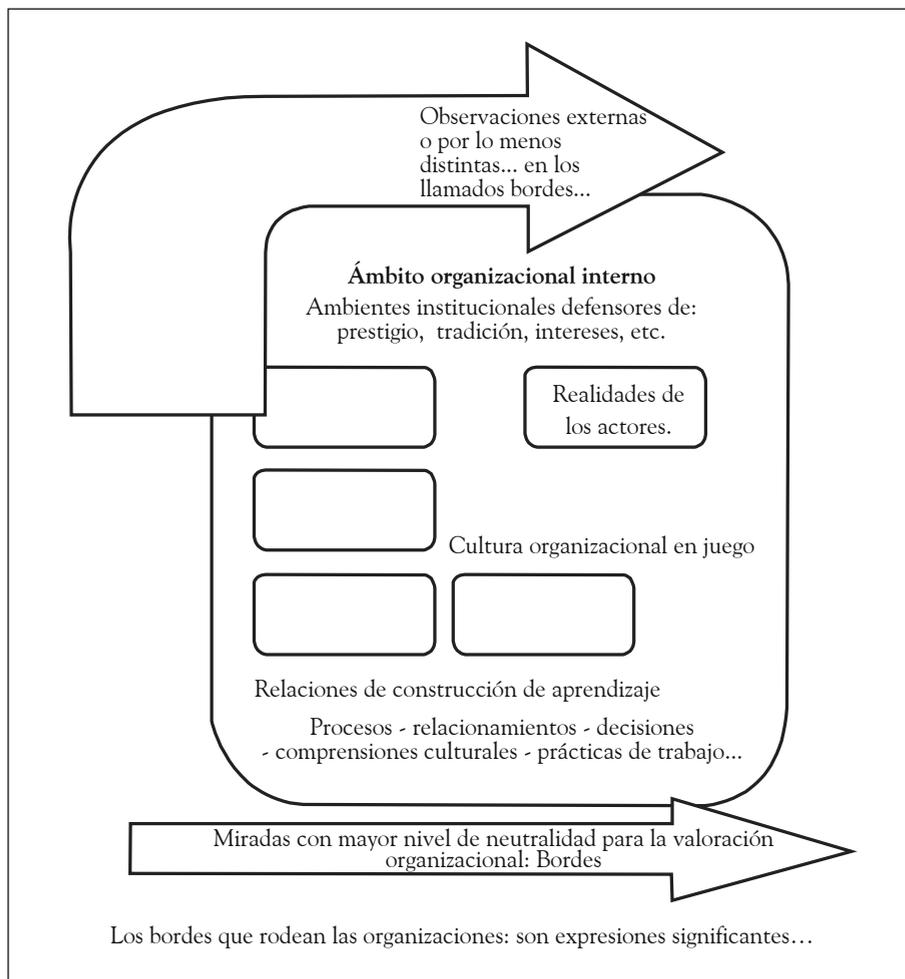
No.	Elemento a considerar	Descripción	Pregunta de ruptura o crítica (sospecha)	Preguntas para las o los líderes	Pregunta para la investigación	Soporte empírico
1.	Proceso organizativo	Mecanismos de participación y selección. Sostenibilidad de la organización.	¿Qué tipo de organización es?: Alternativa - Re-existente - Tradicional - Tradicional con elementos innovadores.		¿Cuál es la diferencia entre las organizaciones tradicionales y las organizaciones alternativas? ¿En el esquema organizativo y productivo que tienen estas organizaciones, es posible que la propuesta garantice sostenibilidad de largo alcance?	Muchas decisiones tomadas al interior de las organizaciones no son socializadas entre los miembros. De otro lado, pareciera que las decisiones que se toman siempre van a depender de alguien.
2.	Proceso Formativo	Nivel educativo. Capacitaciones. Aprendizajes significativos. Formación de los participantes.	¿Qué esperan los participantes alcanzar con la organización?		¿Cuál es el aporte formativo de ellas, para sus asociadas(os)? ¿Hay algún elemento innovador en este proceso?	

No.	Elemento a considerar	Descripción	Pregunta de ruptura o crítica (sospecha)	Preguntas para las o los líderes	Pregunta para la investigación	SopORTE empírico
3.	Convivencia	<p>Relaciones interpersonales.</p> <p>Conflictos que se pueden gestar a lo largo de la experiencia por: espacio cerrado - convivencia - uso de espacios comunes - incumplimiento de acuerdos preestablecidos.</p> <p>Relaciones con el ambiente.</p>	<p>¿Es posible lograr una convivencia armónica con personas que trabajan y viven bajo unos mismos contextos en forma permanente?</p> <p>¿Comparten los miembros de la organización las mismas filosofías. Comunitarias, populares, ecológicas, ambientales y de convivencia, entre otras?</p> <p>¿Qué pasa cuando se incumplen los acuerdos establecidos de convivencia?</p> <p>¿Existe una conciencia diferente sobre la concepción ambiental?</p>		<p>¿En términos de convivencia, cuáles son algunas pistas que en cierto modo anticipan la posibilidad de tensiones -convivencia- fuertes en ese tipo de organizaciones?</p>	
					<p>¿Cuál es la apuesta medioambiental que les da sentido innovador a proyectos que la defienden?</p>	

No.	Elemento a considerar	Descripción	Pregunta de ruptura o crítica (sospecha)	Preguntas para las o los líderes	Pregunta para la investigación	Soporte empírico
4.	Subsistencia o crecimiento de la organización.	<p>¿Cuál es la idea original de estas propuestas organizativas?</p> <p>Relaciones y apoyo externo.</p> <p>Relaciones locales - nacionales e internacionales.</p>	<p>¿Qué tan distante está la idea original de esas organizaciones, con el desarrollo de la experiencia misma?</p> <p>¿Cómo se ha concretado en esas experiencias?</p> <p>¿Cuál es su realidad?</p>		Sentido de pertenencia y el vínculo (referente teórico de la psicología social, Enrique Pichón Rivier y Gladys Adamson. La noción de tarea como el objetivo del grupo. Universidad de Quilmes, Argentina).	

No.	Elemento a considerar	Descripción	Pregunta de ruptura o crítica (sospecha)	Preguntas para las o los líderes	Pregunta para la investigación	SopORTE empírico
5.	Componente Laboral	Ocupacional Forma de producción Autosuficiencia Comercialización de productos.	Si alguna persona sale de los procesos productivos -en el caso de las que lo tienen- o no desea continuar su labor allí, qué sucede con su dinámica de participación?			
6.	Dinámica familiar	Tipos de familia: nuclear extensa mujeres cabeza de familia monoparental - etc	¿Qué pasa con los roles de autoridad y parentales, desde las dinámicas internas? ¿Pueden hospedar permanentemente miembros diferentes al núcleo familiar?			
7.	Género	¿Cómo son los relacionamientos de las y los participantes de las experiencias: por su condición de género?				

Gráfica 1. Los bordes que rodean las organizaciones



Con la anterior presentación gráfica básicamente se quiere llamar la atención para asumir una mirada a los contextos organizacionales recurriendo a un horizonte “diferente” –sin ser único– con el cual se puedan valorar las realidades propias.

Un relato desde el acercamiento a tal idea muestra como a partir de aquí y sin duda alguna, podemos tener la capacidad –sin miedo epistemológico– de producir reflexión, que a partir del afuera produzca elementos de comprensión del

adentro. Allí otras posturas alertan la posibilidad de volver una nueva mirada a la organización. Bien lo dice Ignacio Castro Rey:

Por otro lado, el juego del centro y la periferia es un juego similar al de la muñeca rusa, pues siempre hay una periferia más periférica que deja a la primera como centro, para ir a otra, para derivar a otra cosa. Esto es exactamente el mismo juego que, aunque no lo ha mencionado explícitamente Larriera, se veía en el cuadro de Duchamp: el agujero de la puerta nos abre al agujero del sexo de ella, y este agujero del sexo, si lo penetrásemos, cosa que no ha ocurrido, nos abriría a la vez a otro agujero. Diríamos, entonces, que, desde un punto de vista cuantitativo, los agujeros no tienen fin, la periferia no tiene fin. El límite, la diferencia no se encuentra por ahí. Se encuentra en la relación que mantiene lo pequeño con la lógica de la finitud, con el sentido real de lo imposible que es la muerte. La ventaja de David frente a Goliat (la ventaja de esta pequeña flecha del cursor en el espacio vacío y negro de la pantalla del ordenador sin imágenes), es la relación que lo pequeño mantiene con el devenir, con el sufrimiento, con la incertidumbre de la existencia... Como quieran decirlo, todas las palabras se quedan un poco cortas. La cuestión clave no es táctica: no es que David sea móvil frente a Goliat, que esté plegado al terreno y vea las piedras como no las puede ver Goliat. Frente a éste, la ventaja fundamental de David es ontológica, estratégica: no está colmado, lleno de sí, y por eso mantiene una relación de deuda con la exterioridad del terreno, una complicidad distinta con el exterior, que le permite otra movilidad (Castro, 2005, p. 34).

Hacia la construcción de algunas consideraciones preliminares

Pese al marco teórico que ha guiado la investigación y a partir de la aplicación de la matriz comprensiva para valorar los objetivos propuestos en la misma, aparecen unas primeras seis (6) pistas que se señalan a continuación:

Una *primera pista* se asocia a la idea de que las instituciones, desde los referentes discursivos en el lenguaje organizacional –misión, visión, principios, organigrama, etc.–, están cimentadas en formulaciones diferenciadoras, si se quiere para el caso alternativas, pero en las maneras de operar se escudan en una crítica a las formas administrativas tradicionales, que finalmente lo que muestra es que de manera subyacente las reproducen.

La *segunda pista* devela cómo los patrones de disciplinamiento con base en las diferentes formas de orientar las organizaciones (Foucault, 1976) están precedidas; es decir, referenciadas por estructuras de control que en cierto modo se

circunscriben a los estilos y prácticas tradicionales que discursivamente han criticado.

Como *pista tercera* se recrea la posibilidad de generar un punto de ruptura desde el cual se puedan pensar los elementos que contienen los estilos de dirección a partir de manifestaciones, las cuales evidencian la realidad de tales organizaciones prosociales: prácticas en las tomas de decisiones (Foucault, 1976); procesos de convocatorias para socializar las decisiones (Foucault, 2008); medios para circular entre los “asociados” las decisiones; oportunidad de las decisiones y veracidad del ejercicio de las decisiones.

Con base en ello, la *cuarta pista* pone de manifiesto la necesidad de realizar un llamado de atención que pueda poner de presente la reflexión sobre las maneras de comprender –y hago alusión de fondo a la mirada comprensiva enunciada– las diversas formas como se hace “pública” una determinada decisión y/o acuerdo.

Como *quinta pista* pudiera señalarse aquello que da razón de los lazos de unidad, de criterios compartidos –como elemento clave– para potenciar la organización, tiene una fractura contextual, pues no siempre estos niveles de cohesión son tan sólidos como pudiera esperarse en ámbitos comunitarios, a propósito de algunas organizaciones que incluyen el listado de las estudiadas por el proyecto. Desde esa postura la obra “Contingencia, ironía y solidaridad” de manera anticipada ponía en discusión el tema (Rorty, 1991). En ese sentido, diversas investigaciones se han planteado preguntas en relación a cómo se dan las prácticas de encuentro, solidaridad, trabajo común, trabajo compartido, etc., a la manera de las propuestas en investigaciones como las siguientes a partir de la llamada perspectiva de las acciones colectivas:

El presente estudio apunta primordialmente a adelantar un análisis de los aspectos y dimensiones que constituyen los marcos de acción colectiva en las organizaciones de mujeres, jóvenes y trabajadores, para derivar sus relaciones y estimar cómo cobran relevancia para atribuirle sentido a su acción colectiva, de modo que pueda entenderse por qué se mantienen unidos y qué razones los motivan a participar. En un segundo momento, la investigación busca identificar las formas y métodos de acción colectiva más determinantes en la práctica de dichas organizaciones y a través de los cuales manifiestan sus iniciativas y proyectan sus demandas.

Por lo anterior, las preguntas centrales que orientan este trabajo son: ¿Qué aspectos del marco de acción colectiva contribuyen a promover la permanencia y la participación de los miembros en las organizaciones sociales de mujeres, jóvenes y trabajadores?

¿Cuáles son las dimensiones configurantes de los marcos de injusticia en las organizaciones sociales de mujeres, jóvenes y trabajadores?

¿Qué elementos conforman la identidad colectiva de las organizaciones de mujeres, jóvenes y trabajadores?

¿Qué aspectos relevantes identifican las organizaciones de mujeres, jóvenes y trabajadores para afianzar su capacidad de agencia?

¿Cuáles son las formas y métodos de enmarcamiento más usuales dentro de dichas organizaciones para expresar sus iniciativas y propuestas?" (Delgado, 2005, p. 48).

En esta investigación se parte de reconocer explícitamente elementos fundantes como los siguientes:

Para alcanzar el propósito central aquí trazado, es decir, adelantar un análisis de los marcos de acción colectiva con el fin de establecer los aspectos y las dimensiones sobre las cuales configuran las organizaciones de mujeres, jóvenes y trabajadores sus nociones de injusticia, su identidad colectiva, y la afirmación de su capacidad de agencia, para que los miembros de una organización se sientan unidos y en consecuencia se movilicen y participen, es necesario considerar los colectivos sociales organizados como agentes significativos, cuya capacidad reflexiva los faculta para construir sus propios esquemas de interpretación de la realidad y orientar y justificar sus actuaciones.

También es prioritario subrayar que los marcos de acción colectiva son resultado de la interacción al interior de las organizaciones o movimientos sociales, como de aquella que éstas entablan con otros grupos. En otros términos, las organizaciones sociales se convierten en una comunidad generadora de sentido, que a partir de un conjunto de prácticas sociales compartidas, han logrado la producción colectiva e intencionada de un corpus de creencias y significados, a través de los cuales las situaciones problemáticas se conciben como situaciones de injusticia y al mismo tiempo afirman desde ahí, sus referentes de identidad colectiva.

Por consiguiente, reconocer a las organizaciones y movimientos sociales como comunidades de sentido, alude a la posibilidad de construir de manera permanente un discurso público sobre su quehacer. De allí que puedan identificarse unos supuestos sobre los cuales se fundamenta y se legitima la acción colectiva. Por eso, el interés se centra en explorar desde las organizaciones sociales de mujeres, jóvenes y trabajadores aquellos factores y dimensiones dentro del marco de acción colectiva, sobre las cuales los colectivos estudiados organizan los elementos de sentido y de significado que se consideran relevantes para la movilización y participación en una experiencia conjunta.

Dicha experiencia es asumida, en esta oportunidad, como una serie de prácticas que los sujetos involucrados en la acción colectiva configuran inter-subjetivamente en un contexto, determinando así los procedimientos interpretativos que permiten develar mecanismos, reglas y gramáticas subyacentes que le confieren un horizonte de significaciones posibles como son: las nociones de injusticia con que valoran la adversidad, la identidad colectiva y su capacidad de agencia, entre otros (Delgado, 2005, pp. 49-50).

Por qué no atreverse entonces a proponer que el tema de las representaciones aquí como *pista sexta* va a jugar un papel significativo, por las diversas miradas o posturas que en el interior de las organizaciones se produce, pues claramente:

Desde el momento en que se abrió el campo de estudio de las representaciones colectivas y sociales, la construcción teórica de estos objetos, así como el estudio empírico de los fenómenos que les corresponden, no han dejado de suscitar una interrogación sobre su relación con las representaciones individuales y sobre el estatuto –sea individual o social– otorgado al sujeto enunciador y productor de dichas representaciones. Esta interrogación se expresa, explícitamente o en segundo plano, en la manera en que la noción de representación social o colectiva ha sido elaborada en el curso del tiempo, tanto por Durkheim (1895) y Moscovici (1961 y 1975) –precursor el primero e iniciador el último de este campo de investigación–, como por diversas corrientes y trabajos que la han desarrollado” (Jodelet, 2007).

Y eso va a ser importante para valorar estas, pues si hay un elemento referencial que cruza en forma continua las dinámicas de las organizaciones aquí abordadas, es claramente las maneras como se les considera, se les referencia, se les concibe y ello está asociado a:

“Cuando las personas hacen referencia a los objetos sociales, los clasifican, los explican y, además, los evalúan, es porque tienen una representación social de ese objeto.

Esto significa, como bien lo señala Jodelet (1984), que representar es hacer un equivalente, pero no en el sentido de una equivalencia fotográfica sino que un objeto se representa cuando está mediado por una figura. Y es solo en esta condición que emerge la representación y el contenido correspondiente.

Las personas conocen la realidad que les circunda mediante explicaciones que extraen de los procesos de comunicación y del pensamiento social. Las representaciones sociales (R S) sintetizan dichas explicaciones y en consecuencia, hacen referencia a un tipo específico de conocimiento que juega un papel crucial sobre cómo la gente piensa y organiza su vida cotidiana: el conocimiento del sentido común.

El sentido común es, en principio, una forma de percibir, razonar y actuar (Reid, 1998). El conocimiento del sentido común es conocimiento social porque está socialmente elaborado. Incluye contenidos cognitivos, afectivos y simbólicos que tienen una función no solo en ciertas orientaciones de las conductas de las personas en su vida cotidiana, sino también en las formas de organización y comunicación que poseen tanto en sus relaciones interindividuales como entre los grupos sociales en que se desarrollan.

Las R S, en definitiva, constituyen sistemas cognitivos en los que es posible reconocer la presencia de estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas que suelen tener una orientación actitudinal positiva o negativa. Se constituyen, a su vez, como sistemas de códigos, valores, lógicas clasificatorias, principios interpretativos y orientadores de las prácticas, que definen la llamada conciencia colectiva, la cual se rige con fuerza normativa en tanto instituye los límites y las posibilidades de la forma en que las mujeres y los hombres actúan en el mundo (Araya, 2002, p. 11).

Desde el referente teórico, para comprender las organizaciones igualmente podría señalarse cómo a partir de las ciencias sociales se vienen construyendo diversos referentes y enfoques, con los cuales se han logrado avances promisorios, en tanto:

No existe una sola y misma manera de aproximarse a la realidad, o de dar cuenta de ella, aun en el trabajo llamado científico. De acuerdo con lo que se conoce de las diferentes maneras de enfrentar y de conducir este trabajo... (Aktouf, 2001, p. 25).

Hacia la construcción de nuevas preguntas para pensar el tema de las organizaciones alternativas desde las nociones de micropoderes y re-existencia

Varios autores han puesto de presente reflexiones teóricas referenciales para valorar el tema bajo el uso de diferentes aristas, como bien sabemos, ya en el reconocido libro “Las palabras y las cosas” –acápite sobre la organización de los seres– había una sentencia que ponía en tensión la noción particular de concebir una organización, pues:

A partir de Jussieu... el carácter o, más bien, la transformación de la estructura en carácter, va a fundamentarse en un principio extraño al dominio de lo visible un principio interno irreductible al juego recíproco de las representaciones. Este principio (al que, en el orden de la economía, corresponde al trabajo) es la organización. En cuanto fundamento de las taxonomías, la organización aparece de cuatro maneras diferentes. Primero, bajo la forma de una jerarquía de caracteres... Los caracteres están, pues, ligados a funciones... Se comprende cómo, en estas

condiciones, la noción de vida pudo hacerse indispensable para la ordenación de los seres naturales... El paralelismo entre clasificación y nomenclatura es desatado por el hecho mismo (Foucault, 2007, pp. 222-225).

Otra perspectiva puede ser la que anticipa Deleuze, quien a partir de los argumentos sugeridos en principio por Foucault, propone la noción de máquina abstracta –aparato permanente–, siendo aquél constructo teórico que puede explicar cómo ciertas formas de ser, de subjetivación y de identificación, entre otras, se construyen desde las prácticas establecidas y validadas socialmente y en el ámbito político desde los direccionamientos agenciados por esa estructura llamada Estado; lo anterior, a partir de una primera evocación –contraposición– referenciada a partir de otras sociedades como las primitivas, según la cual, por ejemplo:

Las sociedades primitivas segmentarias han sido definidas a menudo como sociedades sin Estado, es decir, aquellas en las que no aparecen órganos de poder diferenciados. De ahí se deducía que esas sociedades habían alcanzado el grado de desarrollo económico, o nivel de diferenciación política, que harían a la vez posible e inevitable la formación de un aparato de Estado (Deleuze, 2006, p. 364).

Consecuentemente con la reflexión de Deleuze otros autores pondrán también en discusión este punto de partida para explicar las maneras de comprender el caso objeto de estudio: *Arqueología de la violencia: la guerra en las sociedades primitivas* (Clastres, 2009); *La sociedad contra el Estado* (Clastres, 1978); *El tiempo de las tribus. El ocaso del individualismo en las sociedades posmodernas* (Maffesoli, 2004).

Este eje argumentativo desde la pretensión de poder explicar las distintas maneras como se construyen internamente las organizaciones a las que venimos haciendo referencia, tal vez enunciado como el sometimiento social y la servidumbre maquínica, nos genera puntos de partida interesantes, pues vamos a ver, por ejemplo, como:

Para Guattari, el capital es mucho más que una simple categoría económica relativa a la circulación de bienes y a la acumulación... El capital es una categoría semiótica que concierne al conjunto de los niveles de la producción y al conjunto de los niveles de la estratificación de los poderes (Lazzarato, 2007, pp. 52-56).

Desde estas primeras pistas se deja abierta la discusión como una carta de entrada a un estudio sobre las llamadas organizaciones: alternativas, innovadoras, resistentes, populares, o si se quiere re-existentes...

Para cerrar, conviene reiterar que lo expuesto hasta aquí son elementos referenciales, los cuales se han producido en una primera etapa de la investigación en curso, situación que califica claramente la condición de un “análisis inicial”.

Bibliografía

- AKTOUF, Omar (2001). *La metodología de las ciencias sociales en el enfoque cualitativo en las organizaciones. Una introducción al procedimiento clásico y una crítica*. Cali: Universidad del Valle.
- ARAYA UMAÑA, Sandra (2002). “Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión”. *Rev. Cuadernos de Ciencias Sociales* No 127. Costa Rica: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).
- CASTRO REY, Ignacio (2005). “Fenómenos de borde”. En: *Primer seminario atlántico de pensamiento*. (Texto resultado de la transcripción de la intervención oral llevada a cabo por el autor en la mañana del 13 de mayo de 2005, dentro del curso “Centro y Periferia en Tiempos de Aceleración”).
- CLASTRES, Pierre (1978). *La sociedad contra el Estado*. Barcelona: Monte Ávila Editores.
- _____ (2009) *Arqueología de la violencia: la guerra en las sociedades primitivas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- CRUZ KRONFLY, Fernando; AKTOUF, Omar y CARVAJAL BAEZA, Rafael, editores (2003). *El lado humano de las organizaciones*. Cali: Universidad del Valle.
- DELEUZE, Gilles y GUATTARI, Félix (2006). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-textos.
- DELGADO, Ricardo (2005). *Análisis de los marcos de acción colectiva en organizaciones sociales de mujeres, jóvenes y trabajadores*. Tesis Programa de Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Manizales: Universidad de Manizales, CINDE.
- DURANGO YEPES, Carlos Mario (2005). *Fundamentación epistemológica de los estudios organizacionales*. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.
- FOUCAULT, Michel (1976). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI Editores.

- _____ (2007). *Las palabras y las cosas*. México: Siglo XXI Editores.
- _____ (2008). *Nacimiento de la biopolítica: curso en el College de France (1978 - 1979)*. Buenos Aires: F.C.E.
- JODELET, Denise (2007). “El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales”. *Rev. Cultura y representaciones sociales*. Año 3. No. 5. México.
- LAZZARATO, Maurizio (2007). *La filosofía de la diferencia y el pensamiento menor*. Bogotá: Universidad Central - Fundación Comunidad: Cargraphics S.A.
- MAFFESOLI, Michel (2004). *El tiempo de las tribus. El ocaso del individualismo en las sociedades posmodernas*. México: Siglo XXI Editores.
- MOLINA GÓMEZ, Carlos Alberto (2010). *De la resistencia a la re-existencia* (documento de trabajo). Cali: Universidad de San Buenaventura, seccional Cali.
- RORTY, Richard (1991). *Contingencia, ironía y solidaridad*. Madrid: Ediciones Paidós.
- VARELA BARRIOS, Edgar (2005a). “Dimensiones actuales de lo público a propósito de las interrelaciones entre Estado, management sociedad”. Barranquilla: *Rev. Pensamiento & Gestión*, No 018.
- _____ (2005b). *La mercantilización de lo público*. Cali: Universidad del Valle.
- ZAPATA DOMÍNGUEZ, Álvaro; MURILLO VARGAS, Guillermo y MARTÍNEZ CRESPO, Jenny (2006). *Organización y management. Naturaleza, objeto, método, investigación y enseñanza*. Cali: Universidad del Valle.
- ZAPATA DOMÍNGUEZ, Álvaro (2008). *Análisis y diseño organizacional. De la estructura funcional a la organización vacía*. Cali: Universidad del Valle.
- ZAPATA DOMÍNGUEZ, Álvaro. et al. (2009). *Teorías contemporáneas de la organización y del management*. Bogotá: ECOE Ediciones y Universidad del Valle.

Nashira: un canto de amor para las mujeres en Colombia

Patricia Gómez Etayo

Nashira: un canto de amor para las mujeres de Colombia

Nashira a love song for women of Colombia

Patricia Gómez Etayo

Coordinadora de la Institución Educativa República de Israel.
Estudiante de la Maestría en Alta Dirección de Servicios
Educativos (MADSE) y miembro del grupo de investigación
Alta Dirección, Humanidad-es y el Educar-se,
Universidad de San Buenaventura, seccional Cali.
pagoetay@hotmail.com

Resumen

Este artículo presenta un análisis preliminares del caso Nashira, dado en el proyecto de investigación “Organizaciones y micropoderes re-existentes”,¹ a partir de valorarlo como una organización alternativa, en donde se conjugan elementos como procesos de participación, emprendimiento productivo, educación popular y acciones socioculturales. El estudio analiza la conformación, proyección y en general lo que configura una organización, teniendo como base dos categorías: micropoderes y re-existencia, para finalmente reconocer cuál es el sentido de lo humano que moviliza este tipo de organizaciones.

Palabras clave: organizaciones, educación, poder y humano.

1. Proyecto dirigido por el profesor Harold Viafara Sandoval y realizado por el grupo de investigación *Alta dirección, humanidades y el educar*, Universidad de San Buenaventura, seccional Cali, donde la autora está vinculada como auxiliar de investigación en compañía de Laura Victoria Cajiao Martínez.

Summary

The article shows some preliminary analysis advances that have occurred in the research project “Organizations and re-existing Micro-powers” Case: Nashira, from values as an alternative organization. Where are conjugated elements such as citizen participation processes, profitable undertaking, popular education and socio-cultural action. The study analyzes the formation, design and generally what sets an organization, based on two categories micropowers and re-existence; to finally recognize which is the human meaning of these organizations mobilized.

Keywords: Organizations, education, power and human.

Nashira, un canto de amor, de fe y esperanza para las mujeres de Colombia

Describe la experiencia de una organización de mujeres capaz de reconocer espacios de coexistencia humana que posibilitan la solidificación de un fuerte lazo comunitario.

Nashira es una ecoaldea² sostenible, autosuficiente y comunitaria, ubicada en el corregimiento de El Bolo, municipio de Palmira, Valle del Cauca, Colombia. Este proyecto está ubicado en un terreno de 30.345 m² en el que las integrantes de Nashira han sembrado árboles de mandarinas, naranjas y limones; también tienen una huerta con hortalizas, legumbres y plantas aromáticas, cultivos que benefician a 88 mujeres cabeza de familia y a las personas que dependen de ellas.

Esta iniciativa, liderada por la Asociación Mujeres Cabeza de Familia (Asomucaf), bajo la dirección de la doctora Ángela Cuevas de Dolmetsch, ha permitido la proyección de mujeres capaces de liderar procesos de auto-sostenibilidad a través de la organización comunitaria.

-
2. Una ecoaldea es una comunidad intencional que busca ser social, ecológica y económicamente sostenible. Su desarrollo se basa en un respeto por la naturaleza, en el uso de energías renovables, la sustentabilidad tanto alimentaria como económica, el reciclaje y el uso de materiales de construcción ecológicos. Robert Gilman, uno de los principales promotores e impulsores de las ecoaldeas a nivel internacional, las define como “un asentamiento humano, concebido a escala humana, que incluye todos los aspectos importantes para la vida, integrándolos respetuosamente en el entorno natural, que apoya formas saludables de desarrollo y que pueda persistir indefinidamente.” (<http://es.wikipedia.org/wiki/Ecoaldea>).

Desde Nashira se propone transformar la vida de las mujeres a través de su capacitación y fortalecimiento del liderazgo; para esto se han organizado en once núcleos productivos³ a partir de los cuales se desarrollan opciones de ingresos económicos que les permita a las mujeres que integran el proyecto satisfacer sus necesidades básicas y las de sus familias.

El sentido de la organización

Conocer una experiencia de organización sostenible y autosuficiente es reconocer en ella espacios de coexistencia humana superadores de la lógica institucional propia de las sociedades capitalistas de Occidente, en donde se mueve la intención por reavivar, desde diferentes órdenes de la vida cotidiana, la fragua de la integración humana que posibilita la solidificación de un fuerte lazo comunitario.⁴

Nashira tiene en su fondo una profunda pasión por la libertad humana, y al mismo tiempo, una búsqueda de emancipación de la mujer tratando de generar una democracia participativa, en donde la vida de cada una de sus participantes cobre otro sentido a partir del intercambio, la capacitación, la construcción colectiva, la transformación del conflicto y el trabajo en equipo; donde los núcleos productivos sean espacios de crecimiento de los individuos y contribuyan a su vez al avance de la propuesta.

Se puede decir que Nashira es un sistema de relaciones e interacciones de personas y procesos en función de la producción de bienes y servicios para su autosostenibilidad, que se enriquece con otras organizaciones y con otras personas a través de prácticas cotidianas.

Sin embargo, vale la pena tener en cuenta el aporte de Leonardo Schvarstein (1991) al decir que se debe revisar y cuestionar lo que sucede en las organizaciones sociales si se quiere evitar que se conviertan en instrumentos para la neutralización de las capacidades creadoras de las personas.

En este sentido, se puede comprender, a partir de la psicología social, las acciones de las integrantes de Nashira; sus normas, procesos y el sistema que han desarrollado para la adjudicación de roles, planificación y control, como también la

3. Núcleos productivos: cría de codornices, patos, conejos, cuyes, gallinas ponedoras, producción de noni, plátanos, jugos naturales, lombricompuesto, agroturismo y mercado verde.

4. Tomado del proyecto de investigación "Organizaciones y micropoderes re-existentes".

gestión participativa y la resolución de conflictos a partir de relaciones instituidas de poder y autoridad, de sus cambios y transformaciones.

Entre la organización formal y las prácticas cotidianas

En Nashira se presenta un campo de tensiones, el dominio de un cambio social planificado y su realidad; igualmente, entre una concepción de comunidad social y la adaptación activa de sus miembros al mundo actual; puede verse como una muestra de organización alternativa que rompe con el esquema formal, al entregar elementos de valor significativo a procesos organizacionales, o también enmarcarse en elementos básicos y tradicionales de la administración clásica.

Valdría la pena, entonces, preguntarnos *¿qué* tantas características conservan los procesos básicos de la organización; desde la comunicación, planificación, administración y control bajo las perspectivas clásicas de Taylor y Fayol?, o *¿qué* tantas características presenta desde la organización formal burocrática de Max Weber?, o si, por el contrario, son ejemplos de organización bajo la teoría de las relaciones humanas desarrollada por Elton Mayo (Aktouf, 1998); como también, las nociones elementales asociados a ella.

Entre otras perspectivas de organización se retoman las de Ferrell (2004:215) para el cual la Organización consiste en ensamblar y coordinar los recursos humanos, financieros, físicos, de información y otros, que son necesarios para lograr las metas, y en actividades que incluyan atraer gente a la organización, especificar las responsabilidades del puesto, agrupar tareas en unidades de trabajo, dirigir y distribuir recursos y crear condiciones para que las personas y las cosas funcionen para alcanzar el máximo éxito.

Harold Koontz y Cyril O'donnell (1988) describen la organización como la acción que agrupa actividades necesarias para alcanzar ciertos objetivos, asignar a cada grupo un administrador con autoridad necesaria para supervisarlos y coordinar tanto en sentido horizontal como vertical toda la estructura de la empresa.

Schein señala que organización “es la coordinación racional de las actividades de un cierto número de personas que intentan conseguir una finalidad y objetivo común y explícito mediante la división de funciones y del trabajo, a través de una jerarquización de la autoridad y la responsabilidad”. Frente a ello Porter, Lawler y Hackman delimitan cinco notas esenciales en una organización:

- Estar compuestas por individuos y grupo

- Constituirse para la consecución de fines y objetivos específicos
- Utilizar para ello la diferenciación de funciones
- La coordinación racional de las mismas y
- Manifiestar cierta pertenencia temporal y delimitación espacial. (Durango, citado por Viáfara, 2010).⁵

En Colombia, muestra de los avances realizados en el estudio de las organizaciones, un primer aporte se ubica en los desarrollos de Carlos Dávila Ladrón de Guevara (1985), quien desde la reflexión realizada en el marco de la Universidad de Los Andes, concibe a la organización como un ente social creado intencionalmente para el logro de determinados objetivos mediante el trabajo humano y recursos materiales, poseedora de una estructura, y ubicada en un medio o marco de condiciones históricas concretas que influyen en su desenvolvimiento.

En caso de la Universidad del Valle podemos señalar a Álvaro Zapata, quien con su grupo de investigación busca establecer el estado actual de conocimiento y aplicación de las teorías de la organización y la gestión de las empresas de bienes y servicios en Colombia, retomando los grandes paradigmas en el desarrollo del pensamiento administrativo, analizando los componentes sociológicos de la organización y desarrollando el tema de la investigación de las organizaciones, temática plasmada en la obra *Organización y management: naturaleza, objeto, método, investigación y enseñanza* (2006).

Al retomar diferentes nociones de organización, se puede concluir que Nashira presenta elementos que la constituyen como una organización alternativa, cuya identidad se construye más allá de los roles que desempeña, trasciende los límites de la organización; la coherencia e integración entre el pensar, el sentir y el hacer; la necesidad como fundamento motivacional del vínculo, y la cooperación entre todos los participantes para la satisfacción de sus necesidades; la diversidad en todos sus aspectos (social, cultural, étnica, religiosa, ideológica) y la heterogeneidad como criterio de agrupamiento; en donde el conflicto

5. Tomado del artículo *Las organizaciones alternativas: una mirada comprensiva desde "los bordes" y mediante el uso de las categorías micropoderes y re-existencia* correspondiente a una primera reflexión desarrollada en el marco del proyecto de investigación en curso "Organizaciones y micropoderes re-existentes" dirigido por el profesor Harold Viáfara y realizado por el grupo de investigación Alta Dirección, Humanidades y el Educar, Universidad de San Buenaventura, seccional Cali.

puede ser considerado como oportunidad y como motor de la organización, en el sentido positivo de promoción de opciones transformadoras y de nuevos aprendizajes (Pichón, 1999).

Estas características están íntimamente relacionadas con la finalidad de la práctica; las acciones desarrolladas por los participantes de Nashira evidencian que, a pesar de los obstáculos, es posible liderar procesos de cambio social que promuevan bienestar en las comunidades, pensando siempre en la construcción de un mejor futuro, un ejemplo de ello es la construcción en conjunto del primer baño seco ecológico, público y la compostera,⁶ que podría parecer una excentricidad de una ecoaldea, pero es más que eso, será a futuro una necesidad donde el agua solo será un lujo para algunos pocos.⁷

Además, su construcción es una muestra no solo de trabajo en equipo, sino del sentido de la utilización de residuos sólidos, evidenciando procesos de aprendizaje y de formación con una conciencia colectiva arraigada en valores.

El proceso educativo en Nashira

*“Si los seres humanos no hubiesen sido capaces, entre otras cosas, de inventar el lenguaje conceptual, de optar, de decidir, de romper, de proyectar, de rehacerse al rehacer el mundo, de soñar; si no se hubiesen vuelto capaces de valorar, de dedicarse hasta el sacrificio al sueño por el que luchan, de cantar y ensalzar el mundo, de admirar la belleza, no tendría por qué hablarse de la imposibilidad de la neutralidad de la educación. Pero no habría tampoco por qué hablar de educación. Hablamos de educación porque al practicarla, incluso podemos negarla”*⁸

Paulo Freire

-
6. Compostera, sitio en donde se descompone la materia orgánica con el fin de producir fertilizantes de calidad para los cultivos. Es la mezcla de restos vegetales y animales con el propósito de acelerar el proceso de descomposición natural de los desechos orgánicos por una diversidad de microorganismos, en un medio húmedo, caliente y aireado que da como resultado final un material de alta calidad fertilizante.
 7. Tomado del proyecto Nashira. http://www.nashira-ecoaldea.org/Ciudadela_ecologica_Nashira.html
 8. Paulo Freire. Extracto de la ponencia para el Congreso Internacional de “Nuevas perspectivas críticas en educación”, organizado por la División de Ciencias de la Educación, Universidad de Barcelona, publicada en Nuevas perspectivas críticas en educación, Paidós, Barcelona, 1994.

De la mano con el proceso organizativo y en medio de nuestra compleja sociedad, donde la violencia, la desigualdad, el abuso, la falta de oportunidades, la corrupción, la falta de conciencia crítica, los procesos de globalización, la opresión de las élites, entre otros factores, día a día ponen en crisis el verdadero sentido del ser humano; Nashira puede llegar a gestarse como una acción transformadora, donde las mujeres a través de procesos educativos no formales encuentran una mejor lectura del mundo, visualizando mejores formas de vida y tomando sentido de su propia existencia.

Según el profesor Quintana Cabanas (citado por García 2006), el proceso comunitario lleva consigo un marco de reflexión sobre la dinamización y promoción de la formación y educación no formal, la cual comparte principios y planteamientos metodológicos de la pedagogía social (García 2006). A lo largo de su trabajo investigativo, este autor ha intentado sentar las bases de lo que pueda entenderse por educación comunitaria.

Para García (2006) la educación comunitaria debe asumir libremente un nivel de participación, compromiso y responsabilidad en la organización social diseñada para alcanzar el interés común. La educación comunitaria es básicamente promocional y normalizadora de la participación, es decir, su objetivo prioritario será el crear y promover las condiciones necesarias para la actuación autónoma de las comunidades y para la autodeterminación de su acción social. La función educativa, sus instituciones y agentes deben considerarse como instrumentos y medios al servicio de la puesta en funcionamiento de la motivación, implicación, participación, auto-organización y autogestión ciudadana, como elementos que permiten avanzar a las personas en la solución de sus propios problemas (incluidos los de marginación social), en la satisfacción de sus necesidades, en el desenvolvimiento de sus intereses, en la realización de sus aspiraciones, en el logro de sus objetivos, en la activación del cambio y la transformación social y en definitiva, en una autoconstrucción y desarrollo integral e integrador. (García Martínez, 1993).

La educación comunitaria podrá ser válida siempre que parta de que la comunidad no es solo receptora sino, sujeto y objeto de desarrollo. El proceso de educación comunitaria debe tener una metodología que dinamice todos los recursos comunitarios, que tome como punto de partida una realidad territorial y que fomente la participación, la conformación grupal, la auto-organización, la implicación, la iniciativa, el diálogo, la creatividad, que evite el dirigismo, que comprenda la realidad, que motive y tome conciencia sobre los propios problemas, que adopte una actitud reflexiva y crítica, y que coopere y se responsabilice

de la comunidad en la solución de sus carencias y en su propio desarrollo (autoasistencia, autodeterminación). Esta estrategia de intervención debe conducir progresivamente a un mayor desarrollo personal, a una transformación y cambio de la realidad social y cultural, y a una mejora en la calidad de vida de los individuos y los grupos dentro de la comunidad (Rezsóhazy, 1988, pp. 23-24).

Según Paulo Freire, la educación, desde una perspectiva comunitaria, está vinculada a las necesidades cognoscitivas y de transformación social del sujeto pueblo, es una vía para la formación de un ciudadano autónomo, constituye una esperanza emancipadora, que se inscribe en una ontología distinta del acto de educarse en los contextos vivenciales y que se representa en un proyecto de vida. Este proceso conduce a un encuentro permanente con el “otro” que la escuela formal no presenta y que el hombre pueblo rescata ante la necesidad de actuar en la sociedad (Freire, citado por Pérez 2005).

Nashira revive la educación como vía de cambio, como camino de la libertad y herramienta de liberación, lo que Freire llamaría pedagogía del oprimido, no para él sino de él (Freire, 1979); en donde el oprimido tenga posibilidades de descubrirse como sujeto de derechos.

A mí me gusto el proyecto, porque es un proyecto autosostenible, un proyecto en pro de la salvación del medio ambiente, pues aquí no se requiere nada con químicos ni hacer quemazones ni hacer humo, preservar el medio ambiente, eso sí, además, nos han capacitado de varias partes, del Sena, de personas que han venido, hasta del extranjero han venido a enseñarnos, por ejemplo de Chile vino una señora que nos enseñó lo que era aprovechar los recursos solares, del horno solar, la cocina solar... yo, por ejemplo, en lo personal, yo he aprendido mucho, sobre la agricultura orgánica, sobre el cuidado del medio ambiente y nos capacitaron en desechos orgánicos, papel hecho a mano, todo eso nos lo enseñaron a nosotros, el cuidado de las plantas, cursos de las especies menores, los pollos, los conejos, los cuyes, sí ..., todo eso hemos aprendido aquí. (Entrevista a Margarita Mina, marzo 5 de 2011).

Freire considera que los hombres tienen que tomar sentido de su propia existencia para poder ser personas, esa toma de conciencia supone capacidad de contextualizar su existencia y la de sus semejantes, este paso genera concienciación y radicalismo que sitúa y adapta al ser humano a la realidad. (Freire 1985).

Los procesos educativos que se viven en Nashira, dirigidos a la adquisición de competencias específicas, a la participación social, a la prevención de problemáticas y conflictos desde la didáctica de las relaciones sociales, permiten un mayor acercamiento a entornos sociales de diverso orden y pueden ser abordados

desde la teoría de Paulo Freire, quien además de ofrecer herramientas para la alfabetización de adultos, permite vislumbrar en la educación un elemento de libertad y de resistencia ante la sociedad globalizada.

En el libro “De la escuela expansiva a la escuela competitiva”, Alberto Martínez Boom pone de manifiesto la crisis que viene afrontando la educación, considerando otras formas para agenciar el conocimiento, diferentes a la escuela, en donde se definen nuevas relaciones con el saber, la lengua y la cultura, el documento retoma la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos WCEFA (1990), la cual desarrolla la denominación de “necesidades básicas de aprendizaje” referidas a los conocimientos, actitudes y valores necesarios para que las personas sobrevivan, mejoren su calidad de vida y sigan aprendiendo (WCEFA 1990 citado por Martínez 2004, p. 8). Tal perspectiva es aprendida al acercarse a la experiencia de Nashira, donde los participantes del proyecto han aprendido a reconocerse a sí mismos, a reconocer sus necesidades, pero también a valorar sus capacidades y destrezas para el trabajo manual, con los animales y la tierra,

El proceso educativo se ve reflejado porque es muy difícil que camines y se vean papeles tirados, es muy difícil que se encuentre caca de un perro por ahí, las personas no golpean los árboles, la gente no ensucia el agua y se ve notorio en las mismas relaciones de nosotros, en el saludo, aquí nadie se va a las manos, aquí, uno viene con unas normas establecidas desde afuera, pero aquí uno aprende a vivir. Los niños manejan un club, han hecho un cuento muy bonito y a través del cuento recrean lo que viven en Nashira, todo lo que se escribió es lo que ellos han hablado allá en el parquecito; ahora empieza la capacitación con los jóvenes, y continuamente estamos en las capacitaciones de convivencia para nosotras, nos reunimos, hablamos, nos ponemos de acuerdo. (Entrevista a Bárbara Orjuela, marzo 5 de 2011).

Nashira ha capacitado gradualmente a los miembros de la comunidad, en busca de una constante construcción de ser humano, construcción de sujeto productivo, que trabaja, que se educa, que empieza a construir con otros un proyecto de vida, para que asuman su participación, compromiso y responsabilidad en el proyecto y de esta forma alcanzar intereses comunes.

En la construcción de una opción de micropoder

Nashira ha tenido un interesante proceso de construcción, que no ha estado exento de diversos juegos de poder y tensiones entre sus asistentes. Pues, las 88 familias que la componen, hombres, mujeres, niños y sus familiares más

cercanos, se erigen como un poder capaz de confrontar dinámicas como los monopolios del mundo del trabajo, las organizaciones verticales, unidireccionales y globalizantes; al interior de la organización se evidencian diversos juegos de poder propios de los sujetos políticos en los que ellos se han ido convirtiendo. Desde la teoría de Foucault, nos interesa describir las posibilidades en que el poder se manifiesta. Por un lado, las luchas internas que libra la organización en cuanto su proceso educativo, formativo y por el otro, la construcción de resistencia popular a través de la organización de base.

El proceso de construcción colectiva implica, necesariamente, la interrelación entre los participantes de la organización; en términos de Foucault, mientras que el sujeto humano está situado en relaciones de producción y de significación, también está igualmente situado en complejas relaciones de poder (Foucault 1991:52). De ahí que definir el concepto de poder conlleva a pensar en el proceso histórico, social, contextual, político y cultural de cada pueblo, región, localidad, etnia o grupo.

Foucault cuestiona las concepciones clásicas de este concepto, aduciendo que el poder no puede ser localizado en una institución o en el Estado, ya que está determinado por un juego de saberes que respaldan la dominación de unos individuos sobre otros al interior de estas estructuras, por lo tanto sugiere analizar las instituciones desde el punto de vista de las relaciones de poder y no a la inversa, ya que las relaciones de poder están profundamente arraigadas en la sociedad (Foucault 1991, p. 92).

El proceso de construcción de poder en las relaciones de poder en Nashira, se visibiliza desde sus procesos de organización y formación; en el sentido de la conformación, la producción, el reconocimiento; pero sobre todo en las prácticas diarias donde las mujeres son las protagonistas de la propia organización.

Lo encontramos en cada una de las relaciones que se dan entre las personas de los núcleos productivos, en el conocimiento, la organización de las personas, el rigor y la disciplina; aposentada en el sentido, en la razón de ser, para que la organización se estructure. Recostada en el diálogo, en el encuentro y en la relación horizontal, de continuo aprendizaje; insertada en la democracia, la participación y la palabra, implícita en la objetivación de realidad, la toma de distancia, de reflexiones y experiencias, en la lectura que se hace del mundo; en el juego dialéctico de codificar y decodificar la realidad. Esparcida ampliamente en la realidad concreta, uniendo las partes para comprender el todo para así nuevamente entender cada parte. En un proceso constante de transformación,

de cambio, de toma de decisiones, para la construcción de una nueva forma de vida, intentando generar un humanismo renovador y vivo. Los testimonios recibidos son muestra de ello:

Las personas que ahora estamos viviendo somos 20 familias, estamos totalmente organizadas... familia que se pasa, familia que ya le tenemos el oficio indicado, si la persona trabaja se le coloca un oficio que no tenga que hacer muy seguido, los oficios más bien son semanales, cada viernes revisamos que la gente los entregue y que mantengan los oficios organizados. Tenemos un oficio asignado, tenemos claro que hay muchas zonas comunes, la gente viene y nos visita y visita es a todos, entonces cuando una familia va entrando se le va acomodando un oficio, todos los pedazos de Nashira tienen un doliente, yo sé quien aquí no ha barrido, yo sé por qué el baño amaneció sucio, todo eso lo sabemos... por eso te digo, problemas sí resultan, pero soluciones ahí mismo, me entiende; tenemos una ventaja muy grande y es que la gente nos sigue, entonces, si se presenta una dificultad, uno busca el modo de solucionarla y la gente está allí, pendiente con uno, pues no falta el qué... pero como yo te vuelvo y te digo, de 100, 98 cosas son muy buenas aquí. (Entrevista a Bárbara Orjuela, participante del proyecto, marzo 5 de 2011).

Según Foucault, el poder no sólo reprime, sino que también produce efectos de verdad y conocimiento. De esta forma, el concepto de poder hace referencia a los mecanismos particulares que parecen susceptibles de inducir comportamientos y discursos, el poder es un juego de acciones sobre otras acciones (Foucault 1991).

Para analizar las relaciones de poder en Nashira tendríamos que hacer un análisis a un conjunto de tramas, vivencias y experiencias que sólo pueden ser descritas por sus participantes, pero este sólo sería una aproximación sin llegar a establecer o estructurar lógicas específicas tácitamente racionales; diversos y novedosos escenarios: micros, divergentes, diferentes y en cierto modo en “oposición” a las maneras clásicas o tradicionales de poder es a lo que se ha denominado micropoderes (Molina, 2010, p. 3).

Se podría decir que la organización en sí misma, se constituye como una opción de micropoder, no solo por el colectivo que hace parte de ella, sino también por el territorio, por las múltiples relaciones que establece con su entorno y por la posibilidad de erigirse como una opción de vida para muchas familias pobres que están por fuera de los circuitos de producción y consumo del sistema capitalista.

Conclusión

Analizar la organización bajo el concepto de educación planteado por Freire y las relaciones de poder desde la perspectiva de Foucault, permitirá hacer una reflexión comprensiva y crítica, sobre los procesos formativos que desarrollan organizaciones alternativas, en este caso Nashira, como organizaciones que se resisten, se oponen o son capaces de confrontar dinámicas tales como: los monopolios propios del mundo del trabajo en el ámbito del capitalismo, las organizaciones verticales y unidireccionales, formas tradicionales de comercialización productiva, formas establecidas de organización social o la reciente globalización (Molina, 2010) y concebirlo desde una perspectiva de re-existencia.

Este ejercicio de reflexión es una oportunidad para conocer si lo que se concibe desde las organizaciones sociales que garantizan ser un escenario para el desarrollo del ser humano, reconociendo las tipologías, principios y estructuras de las diferentes formas del ser a partir de intereses particulares y generales, es válido en Nashira.

Según Omar Aktouf, retomando a Erich Fromm, el humanismo crítico consiste en “investigar en todas las cosas, en un principio lo que revela un sentido humano y en todo acto en lo que se ve y en lo que se encuentra, desde un principio igualmente lo humano, y al final, en los objetivos de la acción, encontrar también lo humano, lo que excluye otras finalidades del género ‘el dinero por el dinero’, ‘la acumulación por la acumulación’, ‘el poder por el poder’, ‘el crecimiento por el crecimiento’” (Aktouf: 2001, p. 12).

Por lo tanto, el análisis que se realice de la organización va más allá de observar la propuesta original del proyecto, este deber ser capaz de rastrear el proceso educativo, de resistencia, las relaciones de poder y finalmente lo humano en la organización.

Bibliografía

- AKTOUF, Omar (1998). *La administración entre tradición y renovación*. Cuarta edición. Cali: Artes Gráficas.
- AKTOUF, Omar (2001). *La estrategia del avestruz racional*. Primera edición. Cali: Artes Gráficas.

- ANAND, Sudhir y AMARTYA, Sen (1996). *Sustainable human development: concepts and priorities*. Human Development Report Office, occasional papers.
- ARIAS ARBELÁEZ, Fabio Alberto (2006). “Desarrollo sostenible y sus indicadores”. En publicación: *Documento de trabajo No. 93*. CIDSE, Centro de Investigaciones y Documentación Socioeconómica, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad del Valle, Cali, Colombia.
- ARIAS BORRERO, Luis Alberto, et al. (2004). *Organización. Participación en Colombia: aportes desde la investigación*. Bogotá: Fundación Universitaria Monserrate.
- CHIAVENATO, Idalberto (2006). *Introducción a la teoría general de la administración*. Séptima edición. Bogotá: McGraw Hill Interamericana.
- CRUZ KRONFLY, Fernando; AKTOUF, Omar y CARVAJAL BAEZA, Rafael (2003). *El lado inhumano de las organizaciones*. Cali: Universidad del Valle.
- DÁVILA LADRÓN de G., Carlos (1985). *Teorías organizacionales y administración: Enfoque crítico*. Bogotá: Editorial Interamericana.
- _____ (2003). *Empresas y empresarios en la historia de Colombia, Siglos XIX y XX. Una colección de estudios recientes (2 Tomos)*. Bogotá: Ediciones Uniandes, Facultad de Administración – Editorial Norma.
- DURANGO YEPES, Carlos Mario (2005). *Fundamentación epistemológica de los estudios organizacionales*. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.
- FOUCAULT, Michel (1991). *El sujeto y el poder*. Bogotá: CarpeDeim Ediciones.
- FREIRE, Paulo (1979). *Pedagogía del oprimido*. Bogotá D.C.: América Latina.
- _____ (1985). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- _____ (1994). *Educación y participación comunitaria*. Congreso Internacional de “Nuevas Perspectivas Críticas en Educación”, organizado por la División de Ciencias de la Educación, Universidad de Barcelona. Publicada en *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós.

- KOONTZ, Harold, et al. (1988). *Administración*. México: McGraw Hill.
- MOLINA GÓMEZ, Carlos Alberto (2010). *De la resistencia a la re-existencia* (Documento de trabajo). Cali: Universidad de San Buenaventura, seccional Cali.
- PICHÓN R., Enrique (1999). *La psiquiatría, una nueva problemática: del psicoanálisis a la psicología social* (II). 9^o edición. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- PÉREZ LUNA, Enrique y CARREÑO, José Luis (2005). “La educación comunitaria: una concepción desde la pedagogía de la esperanza de Paulo Freire”. En: *Revista venezolana de ciencias sociales*, diciembre, año/vol. 9 No. 002. Cabimas, Venezuela.
- QUIROGA, Ana P de (1986). *Enfoques y perspectivas en psicología social: Desarrollos a partir del pensamiento de Enrique Pichon-Rivière*. Buenos Aires: Ediciones Cinco.
- REZSOHAZY, Rudolf (1988). *El desarrollo comunitario: participar, programar, innovar*. Madrid: Narcea.
- SCHEIN, E. (1982). *Psicología de la organización*. México: Prentice Hall.
- SCHVARSTEIN, Leonardo (1991). *Psicología social de las organizaciones: nuevos aportes*. Argentina: Editorial Paidós.
- VARELA BARRIOS, Édgar (2005a). “Dimensiones actuales de lo público a propósito de las interrelaciones entre Estado, management sociedad”. *Barranquilla: Rev. Pensamiento & gestión*, N. 018.
- _____ (2005b). *La mercantilización de lo público*. Cali: Universidad del Valle.
- ZAPATA DOMÍNGUEZ, Álvaro (2008). *Análisis y diseño organizacional. De la estructura funcional a la organización vacía*. Cali: Universidad del Valle.
- ZAPATA DOMÍNGUEZ, Álvaro; MURILLO VARGAS, Guillermo y MARTINEZ CRESPO, Jenny (2006). *Organización y management. Naturaleza, objeto, método, investigación y enseñanza*. Cali: Universidad del Valle.

Webgrafía

- GONZÁLEZ ARENCIBIA, M. (2005). Estrategias alternativas frente a la globalización y al mercado. Edición a texto completo en www.eumed.net/libros/2005/mga/.
- <http://es.wikipedia.org/wiki/Ecoaldea>
- <http://www.bio-nica.info/biblioteca/Composteras.pdf>
- http://www.nashira-ecoaldea.org/Ciudadela_ecologica_Nashira.html

Formando ciudadanos
“útiles” a la sociedad
Las TIC: herramientas o fines
de la educación

Raúl Fernando Hernández Sánchez

Formando ciudadanos “útiles” a la sociedad

Las TIC: herramientas o fines de la educación

Providing “useful” citizens to society
ICT: resources or goals in education

Raúl Fernando Hernández Sánchez

Ingeniero industrial de la Universidad del Valle y profesor de español y matemáticas, certificado por la University of Houston-Victoria, Texas. Ha sido profesor de matemáticas en los distritos escolares norteamericanos de Victoria, Texas y Charleston, South Carolina. Estudiante de la Maestría en Alta Dirección de Servicios Educativos en la Universidad de San Buenaventura, seccional Cali. Profesor de matemáticas en inglés en el Colegio La Arboleda de Cali.
raulteacher@yahoo.com

“Si las puertas de la percepción fueran purificadas, todo aparecería al hombre como es, infinito. Ya que el hombre se ha cerrado, hasta ver las cosas a través de las estrechas grietas de su caverna”.

William Blake

“Más y más, comerciaron cosas que no necesitaban, y cuantos más bienes poseían, más deseaban. Esto era muy serio; puesto que no se dieron cuenta de que estaban alejándose, paso a paso, de la buena vida que se les había dado”.

De *El libro de los hopí*¹, por Frank Waters

-
1. Los hopi son un pueblo indígena que habita una reserva en el noreste del Estado de Arizona en los EE.UU. Se caracterizan por la fuerte resistencia que han opuesto a la influencia del mundo exterior.

Resumen

El sistema económico globalizante se basa en el consumo compulsivo de productos y servicios efímeros, poniendo cada vez más presión sobre los recursos naturales y las libertades de los seres humanos. Esta situación ha originado ciudadanos dependientes de las máquinas y a la sustitución de la realidad por un mundo virtual, deteriorando así las relaciones entre los seres humanos y con su medio ambiente. La tecnología ya no está al servicio de la humanidad y se convirtió en una forma más de limitar las libertades. La educación colombiana parece prestarse al plan de adaptar el país a este sistema donde los grandes accidentes económicos y ecológicos son más frecuentes. Esto es evidente en la transformación del papel original de las TIC como *herramientas* para facilitar los procesos pedagógicos para ser ahora *objetivos* finales del sistema educativo. Ante el riesgo de formar ciudadanos “útiles” a esta sociedad de consumismo se presenta la alternativa de un sistema educativo basado en el entendimiento del mundo real a través de la ciencia. Una educación que les permita a los colombianos recuperar, mediante el conocimiento científico, el dominio sobre la tecnología como herramienta y crecer como ciudadanos libres en una sociedad informada y verdaderamente democrática.

Palabras claves: globalización, educación, TIC, ciencia y democracia.

Abstract

The global economic system is based on the compulsive consumption of ephemeral goods and services. This system threatens natural resources and human beings' freedom. This situation has created machine-dependent citizens who spend too much time living in a virtual reality. These conditions have deteriorated the relationships among human beings and between them and their environment. Technology is no longer to help people but to limit their freedoms. Colombian educational policies seem to go along with the plan to adapt the nation to this system where huge economic and environmental accidents are more frequent. This can be seen in the transformation of the original role of ICT as *tools* to facilitate educational processes into *goals* of the education system. As an alternative to graduate citizens who are “useful” to this consumerism-based society, this article introduces the choice of an education system based on understanding the real world through science. This approach would allow people to gain back the control over technology and develop a truly democratic society of free and informed citizens.

Key words: globalization, education, ICT, science and democracy

Samuel es un *homo-sapiens-sapiens-utilis*. Se desempeña como diseñador de productos de entretenimiento electrónico. Sus creaciones mantienen a millones en el planeta conectados en línea al universo virtual conocido como VirtuaTerra. Samuel tiene 18 años y a pesar de haber nacido en Yumcalindí, la megametrópoli que reúne a Yumbo, Cali y Jamundí, su nacionalidad es tan difusa como la identidad de sus padres. El chip que lleva en el hueso de su muñeca desde que era un bebé dice que pertenece a la Saccharum Corporation y fue diseñado por los ingenieros de la multinacional aplicando tecnologías de manipulación genética. Por eso es capaz de digitar 3.000 palabras por minuto. Su cuerpo posee enchufes por los cuales intercambia nutrientes, desechos, medicinas antiestrés y la información necesaria para trabajar durante doce horas continuas frente a un computador todos los días del año. Pero no todo es trabajo pues Samuel es multitarea: Cuando está conectado a la Globonet, al tiempo que está trabajando está socializando con personas en cualquier lugar del mundo. Envía mensajes, intercambia archivos de música y video y compra posesiones inmateriales en VirtuaTerra. Su ADN fue diseñado para que tenga un ataque al corazón luego de 80 años de vida productiva y sea inmune al cáncer, sida, artritis y gripe. Sus especificaciones, contenidas también en el chip de su muñeca, dicen que Samuel digitará en su vida 62 mil millones de palabras de código de programación y le generará a Saccharum Corp., alrededor de 5 millones de nuevos globodólares de utilidades. Samuel es uno de los millones de productos hechos en lo que hace medio siglo se conocía como Colombia. Es la prueba viviente del éxito del compromiso del antiguo estado colombiano en articular la nación con la gran máquina global del desarrollo tecnológico. Samuel es el verdadero joven altamente competente en las que se conocieron a comienzos del siglo XXI como las TIC.

A pesar de la efectividad de los procesos globalizantes, no todos son como Samuel. Existen aún *homo-sapiens-sapiens* que procrean de forma tradicional y se rehúsan a vivir bajo el beneficio proveído por las corporaciones globales. Esas personas viven al otro lado de las altas paredes de concreto que rodean la ciudad. Allá en el gueto, o para ellos, fuera de él, en medio de la selva, sobreviven atrapados en el tiempo en que la humanidad no contaba con el apoyo liberador de la tecnología. Su expectativa de vida es de 60 años y a diferencia de Samuel, no son útiles a la sociedad.

El anterior relato describe una de tantas hipotéticas situaciones de la gran variedad de posibles desarrollos de nuestra sociedad considerando la situación actual de la civilización y la actitud que han tomado algunos educadores hacia su papel como formadores de ciudadanos. Tal vez sea exagerado imaginar que

en 50 ó 100 años los jóvenes tendrán que vivir como Samuel, absolutamente absorbidos por un sistema globalizante. Pero si no es así, entonces con mayor razón es la responsabilidad de los educadores hacer un alto y examinar hacia qué destino están encaminadas sus acciones profesionales de hoy. Para hacerlo es necesario analizar la obsesión actual de convertir las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en protagonistas de la educación colombiana y sus probables efectos en los ciudadanos del futuro.

En el mundo de hoy los accidentes económicos y ecológicos a gran escala son cada vez más probables. El sistema capitalista se ha convertido en una máquina tan grande y compleja que se ha hecho imposible de controlar y predecir. Dicha máquina gigantesca tiene un solo objetivo: generar utilidades. No se preocupa por mejorar la calidad de vida de los seres humanos ni proteger el medio ambiente; se moviliza simplemente para utilizar los recursos y generar más capital. Como lo sentencian Hardt y Negri:

El capital se expande no sólo para satisfacer sus necesidades de realización y hallar nuevos mercados, sino también para cumplir los requerimientos del momento subsiguiente en el ciclo de acumulación, es decir, el proceso de capitalización (Hardt, 2000, p. 203).

En el ciclo de búsqueda insaciable de recursos, el ser humano de los países del tercer mundo se ve forzado a adaptarse y vivir en una constante carrera por alcanzar los progresos de los países desarrollados. Y es que el sistema capitalista necesita para sobrevivir de nuevos mercados y que cada vez más pueblos sigan las mismas prácticas de consumismo obsesivo. La globalización es la estrategia que aplica este sistema para asegurarse su extensión y que el planeta se estandarice sin dejar ninguna otra opción. La aparición de nuevas enfermedades y condiciones psiquiátricas con su inmediato surtido de medicinas químicas para tratarlas, el deterioro aparentemente irreversible y acelerado del medio ambiente, el aislamiento de las personas a pesar, o tal vez a causa de la cobertura de los medios de comunicación y la falta de acciones de estado en favor de lo público y la abundancia de ellas en favor de los intereses de las gigantescas corporaciones multinacionales, son los frutos de un sistema que no le sirve a la humanidad. John Zerzan, el autor anarquista y primitivista estadounidense, se pregunta escandalizado:

¿Será posible que haya todavía quienes no sepan cuál es la dirección a la que el sistema mundial –y esta sociedad en particular– nos lleva? [...]. Las especies se extinguen en todo el planeta. [...] Niños, incluso de dos años, son medicados con antidepresivos [...] Hemos sido rebajados y empobrecidos al punto que estamos

forzados a preguntarnos por qué la actividad humana se ha vuelto tan hostil a la humanidad (Zerzan, 2006, p. 1).

El hombre ha desarrollado una civilización basada en el capital y la tecnología. Una forma de vivir orientada obsesivamente a la producción de bienes y servicios efímeros que deben ser consumidos y reemplazados rápidamente. Es una manera esclavizadora de sustituir las necesidades reales por las creadas en beneficio únicamente del sistema mismo. La gran máquina dominante exige que los seres humanos sean capaces y estén dispuestos a sumergirse en la miríada de información que es transmitida a altísimas velocidades, reemplazando los conceptos reales de distancia y tiempo local por la virtualidad de la inmediatez. El urbanista francés Paul Virilio lo expresó de la siguiente forma en una entrevista dada en abril de 1991:

Estamos perdiendo el mundo debido a la velocidad, ya que reduce el medio ambiente cada vez más global [...] Un día, el espacio-tiempo del mundo no será nada porque hemos perdido la extensión y duración del mundo. Debido a la velocidad, el mundo va a ser demasiado pequeño para las nuevas tecnologías.

Como parte de la forma de hacer las cosas en el sistema actual, se difunde la versión corporativa de que las nuevas tecnologías son cada vez más “limpias” pero se olvidan convenientemente los terribles efectos sociales de las guerras en los países en desarrollo generadas por la explotación de minerales como el coltán, insumo indispensable para la fabricación en masa de aparatos electrónicos y se minimiza también la acumulación masiva de basura, resultado de los millones de productos fugaces de la industria electrónica. La evidencia de los efectos negativos del sistema económico actual es tan abrumadora que ha hecho que en los años recientes inclusive algunos de sus más perseverantes implementadores, defensores e inspiradores estén cambiando sus posiciones: Francis Fukuyama, filósofo y economista norteamericano, dijo: “El *neoconservadurismo*² ha evolucionado en algo que yo ya no puedo apoyar” (Fukuyama, 2006, p. 4). Y Alan Greenspan, eterno director de la Reserva Federal de los Estados Unidos, en octubre 23 de 2008, ante el Congreso de ese país:

[...] cometí un error en suponer que los intereses propios de las organizaciones, específicamente bancos y otros, eran tales que eran los más capaces para proteger a sus accionistas y sus intereses en las empresas [...] he encontrado una falla.

2. El término en inglés es *neoconservatism* y se refiere a la ideología política promovida por algunos miembros del Partido Republicano estadounidense que defienden el libre mercado y el derecho unilateral de los Estados Unidos para usar su poder político, económico y militar para imponer su estilo de gobierno y de vida en otros países.

No sé qué tan significativa o permanente es, pero he estado muy angustiado por ese hecho [...].

Al mismo tiempo que el sistema económico actual destruye al planeta, la tecnología (ya sea como causa o consecuencia de ese sistema) ha pasado de ser una herramienta para facilitarnos la vida a transformarse en una nueva necesidad que cada vez ahoga más al hombre posmoderno. Esta grave situación fue descrita por el matemático estadounidense Theodore Kaczynski³:

El sistema no existe y no puede existir para satisfacer las necesidades humanas. En vez, es el comportamiento humano el que tiene que ser modificado para encajar en las necesidades del sistema (Kaczynski, 1995, p. 27).

De forma similar, Zerzan redefine el término tecnología y su efecto en la sociedad actual:

Tecnología es la suma de las mediaciones entre nosotros y el mundo natural [...] La gente nunca fue tan infantil, ni dependía para todo de las máquinas [...]. (Zerzan, 1994, p. 1).

Hoy en día somos tan dependientes de la tecnología que producciones como este ensayo no son aceptadas a menos que se presenten digitalizadas e impresas, e independientemente de la calidad y pertinencia de la información contenida en el mismo, escribirlo y presentarlo a mano, sin la mediación de un computador personal y una impresora no es una opción para el autor. Los procesos de aprendizaje en muchas universidades exigen (de nuevo: sin opción) que los participantes, incluyendo docentes, se comuniquen a través de plataformas virtuales. Kaczynski lo explica mejor con el simple ejemplo de la obligatoriedad actual de usar los medios de transporte modernos:

[...] la tecnología es una fuerza social más poderosa que la aspiración de libertad: [...] Un avance tecnológico que parece no amenazar la libertad frecuentemente más tarde resulta amenazarla muy seriamente. Un paseante en un principio podía ir adonde quisiera, ir a su propio paso sin observar ninguna regulación del tráfico, y era independiente de sistemas de soporte tecnológico. Cuando se introdujeron los vehículos a motor aparecieron para incrementar la libertad del hombre. [...] Pero la introducción de transporte motorizado pronto cambió la sociedad de tal manera como para restringir gravemente la libertad de locomoción del hombre. [...]. (Kaczynski, 1995, pp. 29-30).

3. Theodore Kaczynski es más conocido como el Unabomber por los paquetes bomba que envió por correo entre 1978 y 1995 como una forma de presionar la publicación masiva de su manifiesto en contra del uso de la tecnología.

Pero, entonces, ¿cuál es el camino a seguir? ¿Renunciar absolutamente al uso de cualquier tecnología? Es cierto que posiciones intelectuales como las de Kaczynski (sin siquiera mencionar sus acciones violentas) son extremadamente intransigentes, pero inclusive él, en medio de su ataque feroz al sistema tecnológico-industrial, reconoce la importancia del uso de la tecnología moderna para lograr su propuesta de una sociedad libre de *tecnología dependiente de grandes organizaciones*:

Sería desesperado intentar atacar el sistema sin usar alguna tecnología moderna. Si nada más tienen que usar los medios de comunicación para propagar su mensaje. Pero deben usar tecnología moderna para UN sólo propósito: atacar el sistema tecnológico (Kaczynski, 1995, p. 49).

La tecnología por sí misma no tiene que ser necesariamente un riesgo para la libertad de las personas. El problema es cuando se convierten en dependientes de ella y no se difunde el conocimiento de la ciencia, que es el fondo detrás de la tecnología. Es muy difícil ser dominado por algo que uno conoce y entiende profundamente.

La situación planetaria actual puede llevar a pensar que extremistas como Kaczynski (aunque aún son muy discutibles sus conclusiones) tienen razón en su pronóstico absolutamente pesimista. Menos polémica es la conclusión de que nuestra civilización falló y su sistema económico debería entrar en un proceso de crisis definitiva.

Pero a pesar de la incompatibilidad entre libertad y el uso que se le da a la tecnología en el sistema actual, así como la situación de extinción de la naturaleza humana hacia la cual nos dirigimos y cuando en el primer mundo, corazón del sistema capitalista, algunos miembros de la sociedad están buscando formas efectivas de cambiar el rumbo, el tercer mundo continúa en su afán de repetir los errores del mundo desarrollado. Todo pareciera indicar que en Colombia se ignora la gravedad de la situación mundial y su tendencia a empeorar o que se ha aceptado la incapacidad de cambiarla. Se ha decidido que la nación se acoja al sistema y por lo tanto no le queda más que desesperadamente intentar adaptarse a él. Los propósitos idealistas una vez más declinan ante la ejecución defectuosa de las políticas. Visiones como la publicada en el sitio web oficial del Ministerio de Educación Nacional:

[...] garantizar que los colombianos accedan a una educación pertinente y de calidad que fortalezca las competencias básicas y que contribuya a un desempeño ético y efectivo de los ciudadanos en un mundo globalizado (MEN, 2010),

se transforman en acciones de un sistema educativo que ha pasado rápidamente de valorar la utilidad de las TIC como herramientas para mejorar los procesos de aprendizaje en las instituciones educativas a considerarlas como uno de los objetivos finales de la educación misma. La preocupación por este riesgo está expresada en el condecorado portal educativo Eduteka:

El objetivo principal no es el uso de las TIC propiamente dichas; el objetivo es comprometer a los estudiantes en la construcción de su aprendizaje y estar en capacidad de comprobar su comprensión [...]. Las TIC enriquecen las actividades y posibilitan al estudiante para demostrar lo que sabe de manera nueva y creativa (Dias, 2010).

Colombia parece haberse empeñado en educar para *satisfacer* el requerimiento del sistema económico regente y proveerle así con personas útiles a la sociedad posmoderna de la información. Personas estandarizadas que son tan expertas en el uso de las TIC que corren el riesgo de ser incapaces de realizar cualquier actividad social, económica o cultural sin sus extensiones electrónicas. La educación en Colombia ha sido usualmente pensada como la forma efectiva de “salvar” a los niños y jóvenes de riesgos como la violencia, las adicciones, la injusticia y la criminalidad. Dicho de otra forma, es el medio para que aquellos que nacen en ambientes de sometimiento tengan la oportunidad real de ser libres. En el momento y sistema actuales, “libres” como lo son muchos de los ciudadanos del primer mundo. Personas que en realidad son esclavas de un sistema cuyos intereses van en contra de la naturaleza humana y del derecho de los individuos y las comunidades a vivir saludables en un mundo limpio y en paz. Piezas reemplazables de una gran máquina sin geografía ni hora local que se ha especializado en el desarrollo de tecnologías de información y medios masivos de comunicación que la hacen más eficaz y despiadada en la explotación de los recursos naturales. Híbridos sumidos en un sueño digital saturado de satisfacciones a necesidades creadas con el fin de perpetuar el consumo. Una generación de *ciborgs*⁴ sin nacionalidad ni tiempo real y absolutamente dependientes de la tecnología. Hijos de una economía basada en el dinero y la escasez originada por productos cada vez más efímeros y que solamente ha logrado que unos pocos se beneficien y muchos vivan en condiciones inaceptables.

Para encaminar la educación hacia un objetivo que le sirva realmente al ser humano es necesario recordar el concepto de libertad y aplicarlo a las acciones desarrolladas en las aulas. En este momento histórico donde todo lugar e ins-

4. Según la definición del *Diccionario de la Lengua Española*, ciborgs son seres formados por materia viva y dispositivos electrónicos.

tante está saturado de información y lo normal es la relativización de todos los conceptos, es importante encontrar una definición que se base en los derechos de un hombre nuevo que haya superado la posmodernidad. Una aproximación a dicha definición la dio Kaczynski en su manifiesto:

Con ‘libertad’ nos referimos a la oportunidad de atravesar el proceso de poder, con finalidades reales, no las finalidades artificiales de las actividades sustitutorias, y sin interferencias, manipulaciones o supervisión de nadie, especialmente de ninguna gran organización. [...] significa tener poder, no el poder de controlar a otra gente sino el poder de controlar la propia vida (Kaczynski, 1995, p. 21).

Es necesario rediseñar la forma como se está educando y desarrollar programas que más que convertir a los niños y jóvenes en androides completamente adaptados al uso de tecnologías de la información y la comunicación les permita entender el mundo a través de la ciencia y así desarrollar tecnologías aplicables a la solución de los problemas y necesidades reales, naturales y básicas del ser humano. De esta forma se puede construir una sociedad donde las máquinas, al contrario de transportar a las personas a mundos irreales donde se satisfacen necesidades artificiales, les liberen del trabajo obligatorio para dedicarse a descubrir y disfrutar del mundo real y continuar desarrollando cultura basada en las características humanas y no en las tecnológicas. Es en cierta forma, aparentemente paradójica, un regreso a lo primitivo, a lo fundamental y a lo que fue el hombre en sus inicios pero sin sacrificar el saber científico acumulado hasta hoy. En otras palabras, se trata de recuperar la importancia que tenía la comunicación personal y el contacto con la realidad a través de todos los sentidos. La dependencia a la tecnología obliga a usar la vista por encima de los demás sentidos:

La visión, bajo el yugo de la perspectiva lineal moderna, reina debido a que es el menos próximo, el más distanciado de los sentidos. Ha sido el medio por el que el individuo ha sido transformado en un espectador, y el mundo en un espectáculo; y el cuerpo, en un objeto o espécimen. La primacía de lo visual no es accidental, puesto que una elevación de la importancia de este sentido no sólo sitúa al observador fuera de lo que ve, sino que permite construir la base del principio de control o dominación. El oído como el centro de los sentidos sería mucho menos adecuado para la domesticación, ya que rodea y penetra al hablante tanto como al que escucha (Zerzan, 1995, p. 4).

Muchas personas, especialmente los jóvenes, pasan sus períodos de descanso, en casa, escuela o trabajo, al frente de un computador portátil o un “teléfono inteligente” que los mantiene conectados a través de la internet al mundo

virtual: El mundo del sentido de la vista. Se les puede ver sentados unos junto a otros pero sin tener contacto entre sí:

Parece que hayamos caído literalmente en la ‘representación’, y sólo ahora estamos sondeando completamente sus consecuencias, y sus profundidades. Como una forma de falsificación, los símbolos primero mediaron con la realidad y luego la sustituyeron. En el presente, vivimos entre símbolos en un grado mayor del que lo hacemos con nuestros cuerpos o directamente los unos con los otros (Zerzan, 1995, p. 1).

Un sistema económico novedoso, basado en la asequibilidad de los recursos para todos los seres humanos del mundo haría que la tecnología fuera utilizada para servirle de nuevo al hombre. La utilización del saber científico en máquinas físicas y virtuales puede ser reconvertida para liberar al ser humano y permitirle disfrutar de sus capacidades creativas sin las presiones generadas por el actual sistema económico.

Una sociedad y una economía donde la tecnología estaría de nuevo al servicio de las personas es muy similar a la descrita en la propuesta del proyecto Venus⁵:

Una economía basada en recursos es un sistema en el cual los bienes y servicios están al alcance sin el uso de dinero [...] Todos los recursos se vuelven herencia común de todos los habitantes [...] La premisa en la cual se basa este sistema es que la Tierra es abundante en recursos [...] La sociedad moderna posee tecnología de avanzada y puede hacer disponibles [para cualquiera] el alimento, la vestimenta, la vivienda y el cuidado médico; puede actualizar nuestro sistema educativo; y desarrollar un suministro ilimitado de energía renovable no contaminante [...] Esto puede ser logrado a través de la aplicación inteligente y humana de la ciencia y la tecnología (Fresco, 2010).

Los educadores colombianos corren el riesgo de posicionar las TIC como objetivos de la educación y estar así trabajando para formar ciudadanos estandarizados que se acoplen perfectamente al actual sistema de decadencia. Es probable que esta situación sea un síntoma más de “colonización” de la educación por el sistema capitalista. Lo que muchos autores llaman la *mercantilización de la educación* o el esfuerzo sistemático del mundo corporativo por ampliar su dominio a los establecimientos educativos con el fin de formar, desde la más temprana edad, no ciudadanos libres y democráticos, sino consumidores compulsivos y trabajadores fieles. Este fenómeno ya es una realidad en Europa y Estados Unidos:

5. El proyecto Venus es una organización que tiene su sede en Venus, Florida, EE.UU. y propone una sociedad diferente en la cual todos los recursos de la tierra son herencia común de toda la gente y la civilización se desarrolla de forma sustentable.

En 1989, el grupo de presión patronal, la mesa redonda de los industriales europeos (en inglés: ERT, European Round Table) publica su primer informe sobre la enseñanza proclamando que ‘se considera a la educación y la formación como inversiones estratégicas vitales para el éxito futuro de la empresa’. Desde ese momento ‘el desarrollo técnico e industrial de las empresas europeas exige claramente una renovación acelerada de los sistemas de enseñanza y de sus programas’. La ERT lamenta que ‘la industria sólo tenga una escasa influencia sobre los programas enseñados’ (Hirtt, 2001, p. 8).

La presión sobre las escuelas para ceder ante la influencia directa de los negocios privados es cada vez mayor y de los más variados agentes:

La OMC⁶ enumeraba las numerosas “barreras” que habría que eliminar para liberar el comercio de los servicios educativos y citaba, por ejemplo, “las medidas que limitan la inversión directa por parte de proveedores de educación extranjeros” o incluso “la existencia de monopolios gubernamentales y de establecimientos ampliamente subvencionados por el Estado (Hirtt, 2001, p. 20).

Las corporaciones tienen en muchos casos el apoyo declarado del gobierno para penetrar la educación:

En los Estados Unidos, el reporte gubernamental ‘Una nación en riesgo’, publicado en 1983, ha difundido la idea de que las escuelas le están fallando a la economía, que las corporaciones tienen la experticia que podría mejorar las escuelas y que las escuelas son hostiles a las corporaciones y necesitan abrir sus puertas a los ‘socios’ corporativos (Hirtt, 2008, p 2).

Como ha sucedido antes, algunas tendencias extranjeras que han sido probadas como poco beneficiosas para la sociedad y la libertad, son adoptadas por el gobierno de turno en nuestro país. Es así como algunos autores expresan su preocupación ante el anuncio de este año del presidente colombiano Juan Manuel Santos de realizar su reforma a la educación superior:

En adelante el gobierno cifra sus esperanzas en el capital privado para que este monto aumente y la cobertura suba, soslayando adrede el principio básico que dice que el fin de todo empresario es “maximizar los beneficios”, lo cual implica casi nulas posibilidades de proveer educación de calidad que esté al servicio del

6. OMC: Organización Mundial del Comercio es la entidad internacional que se ocupa de las normas que rigen el comercio entre los países. Sus reuniones cumbres han sido causa de grandes manifestaciones por parte de sindicatos, grupos de ecologistas, de anarquistas, estudiantiles, feministas, etc. De ellas la más famosa es la ocurrida en Seattle en 1999 por la gran cantidad de manifestantes y la violencia de los enfrentamientos entre ellos y la policía.

desarrollo nacional. Allí la inconveniencia manifiesta de promover la existencia de universidades con ánimo de lucro (Bodensiek, 2011).

“Además, la propuesta no tiene nada nuevo porque no hace más que sancionar una situación de hecho: la relación (sumisión) de la universidad a las pretensiones de acumulación de la empresa privada” (Vásquez, 2011). Ante esta tendencia el panorama de la educación y la sociedad que ella afecta no es muy alentador:

Es la estandarización comercial, y por lo tanto el empobrecimiento del saber, lo que nos espera al final del camino. Por la fuerza del mercado, una tecnología potencialmente emancipadora se ve conducida a engendrar lo contrario: un empobrecimiento intelectual y cultural dramático (Hirtt, 2001, p. 19).

Las TIC deben ser solamente herramientas para acceder y utilizar la información y para apoyar los procesos pedagógicos. La difusión de la ciencia como medio para comprender nuestro universo debe ser la prioridad del sistema educativo pues es la clave para permitirles a las personas la búsqueda de su libertad. Es importante pensar en la posibilidad de que los jóvenes y niños colombianos crecerán para ser libres cuando sean capaces de usar la ciencia para comprender su realidad. De esta forma no usarán los tan populares reproductores multimedia, las consolas de juegos de video, la internet y otros medios de comunicación altamente tecnológicos como una forma de aislarse y reemplazar las relaciones sociales, el contacto humano y la construcción de cultura por esa permanencia en el mundo virtual. Por el contrario, la búsqueda de la verdad a través de la ciencia les será tan atractiva que dedicarán más tiempo a entender cómo funciona el universo, incluyéndonos a nosotros mismos y los hará conscientes del riesgo que corren de convertirse en herramientas al servicio del sistema actual. La ciencia y la tecnología volverán a ser herramientas para el uso del hombre reduciendo la superstición y el temor a fenómenos que no comprendemos.

El entendimiento de cómo funciona la tecnología es el camino seguro para revertir el proceso actual de ser dominado por ella. Carl Sagan⁷ explica los peligros de una sociedad que no entiende la ciencia:

Hemos preparado una civilización global en la que los elementos más cruciales [...] dependen profundamente de la ciencia y la tecnología. También hemos dispuesto las cosas de modo que nadie entienda la ciencia y la tecnología. Eso es una garantía de desastre (Sagan, 1995, p. 36).

7. Carl Sagan: Famoso científico norteamericano conocido mundialmente por su serie documental para televisión Cosmos, transmitida en muchos países, incluyendo Colombia.

Descubrir cómo funcionan realmente las cosas les permite a las personas tomar decisiones informadas. Al entender cómo exactamente se deteriora el medio ambiente se pueden desarrollar nuevas tecnologías que no lo ataquen. Comprender cómo funciona el cuerpo y mente humanas, hace posible diseñar sociedades justas que busquen el bienestar de todas las personas. Volviendo al libro de Sagan:

La manera de pensar científica es imaginativa y disciplinada al mismo tiempo. [...] Nos aconseja tener hipótesis alternativas en la cabeza y ver cuál se adapta mejor a los hechos. Nos insta a un delicado equilibrio entre una apertura sin barreras a las nuevas ideas [...] y el escrutinio escéptico más riguroso [...] Esta manera de pensar también es una herramienta esencial para una democracia en una era de cambio (Sagan, 1995, p. 37).

Y continúa: “Los valores de la ciencia y los valores de la democracia son concordantes, en muchos casos indistinguibles”. (Sagan, 1995, p. 47). Finalmente Sagan propone:

[...] si los ciudadanos reciben una educación y forman sus propias opiniones, los que están en el poder trabajan para nosotros. En todos los países se debería enseñar a los niños el método científico y las razones para la existencia de una Declaración de Derechos. Con ello se adquiere cierta decencia, humildad y espíritu de comunidad (Sagan, 1995, p. 416).

Esta relación estrecha entre ciencia y democracia también es reconocida por otros autores como Estanislao Zuleta:

Muy probablemente en la democracia griega se encuentre una de las razones que explican el origen de la ciencia, el hecho de que los griegos no tuvieran un dogma intocable, un gran texto sagrado (el Corán, la Biblia, los sermones de Buda o cualquier otro) con relación al cual pudieran ser tratados, ya no en términos de verdad o falsedad, sino de herejes u ortodoxos, contribuyó a no limitar su pensamiento (Zuleta, 1995, p. 2).

El énfasis en la ciencia y su método de trabajo honesto y abierto a la discusión debe ser el enfoque del sistema educativo colombiano. Afortunadamente Colciencias lo considera en uno de sus objetivos. Así está publicado en su sitio web oficial:

Promover el desarrollo y la vinculación de la ciencia con sus componentes básicos y aplicados al desarrollo tecnológico innovador, asociados a la actualización y mejoramiento de la calidad de la educación formal y no formal. (Colciencias, 2010).

De esa manera los ciudadanos se desarrollan conscientes y entendedores de las razones e importancia de sus derechos y deberes. Ese es el camino seguro hacia la democracia y la libertad. En las manos de los educadores está la responsabilidad que los ideales redactados en papel se transformen en acciones que beneficien a sus estudiantes.

Bibliografía

- BODENSIEK, A. (2011). *La reforma a la educación superior de Santos: apertura a la “industria educativa” mundial*. Disponible en: http://www.universidad.edu.co/index.php?option=com_content&view=article&id=1900:la-reforma-a-la-educacion-superior-de-santos-apertura-a-la-industria-educativa-mundial&catid=12:opini&Itemid=200. Consultado el 31 de marzo de 2011.
- DIAS, Laurie B. Eduteka (1999). *La integración de las tecnologías de la Información y las comunicaciones al currículo regular* [internet]. Disponible en <http://www.eduteka.org/Tema1.php> Consultado el 8 de octubre de 2010.
- *Diccionario de la Lengua Española*. Disponible en <http://buscon.rae.es/draeI/>. Consultado el 8 de octubre de 2010.
- FRESCO, Jaque. *El proyecto Venus. Una economía basada en recursos*. Disponible en <http://www.thevenusproject.com/a-new-social-design-es/resource-based-economy-es> Consultado el 8 de octubre de 2010.
- FUKUYAMA, Francis (2006). *After neoconservatism* [internet]. Artículo publicado en febrero 19 en The New York Times. Disponible en: <http://www.nytimes.com/2006/02/19/magazine/neo.html?pagewanted=all> Consultado el 8 de octubre de 2010.
- *Greenspan Admits 'Flaw' to Congress, Predicts More Economic Problems* [internet]. Transcripción publicada por PBS Newshour en 2008. Disponible en www.pbs.org/newshour/bb/business/july-dec08/crisishearing_10-23.html Consultado el 8 de octubre de 2010.
- HARDT, Michael y NEGRI, Antonio (2000). *Imperio*. Harvard: University Press.
- HIRTT, N. (2001). *Los tres ejes de la mercantilización escolar*. Disponible en <http://www.suatea.org>. Consultado el 10 de noviembre de 2010.

- KACZYNSKI, Theodore (1995). *La sociedad industrial y su futuro*. Publicado por primera vez por The New York Times y The Washington Post, en septiembre 19 de 1995.
- Ministerio de Educación Nacional. *Visión*. Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-89267.html> Consultado el 8 de octubre de 2010.
- *Objetivos generales de Colciencias*. Disponible en: http://www.colciencias.gov.co/sobre_colciencias. Consultado el 8 de octubre de 2010.
- SAGAN, Carl (1995). *El mundo y sus demonios*. Barcelona, España: Planeta.
- VÁSQUEZ, A. (2011). *Convertir a la universidad pública en la concubina de la empresa privada*. Disponible en: http://www.universidad.edu.co/index.php?option=com_content&view=article&id=1899%3Aconvertir-a-la-universidad-publica-en-la-concubina-de-la-empresa-privada&catid=12%3Aopini&Itemid=200. Consultado el 31 de marzo de 2011.
- VIRILIO, Paul (1991). *Dromologie: logique de la course, L'espace, le temps, la vitesse*, entrevista por Giairo Daghini. Disponible en http://multitudes.samizdat.net/article.php3?id_article=566 Consultado el 8 de octubre de 2010.
- ZERZAN, John (1994). *The Nihilist's Dictionary*. Disponible en http://theanarchistlibrary.org/HTML/John_Zerzan__The_Nihilist_s_Dictionary.html Consultado el 8 de octubre de 2010.
- _____ (1995). *Running on Emptiness: The Failure of Symbolic Thought*. Disponible en: http://theanarchistlibrary.org//HTML/John_Zerzan__Running_on_Emptiness__The_Failure_of_Symbolic_Thought.html Consultado 21 de abril de 2011.
- _____ (2006). *Twilight of the Machines*. Disponible en <http://green-anarchy.wikidot.com/twilight-of-the-machines> Consultado el 8 de octubre de 2010.
- ZULETA, E. (1995). *La participación democrática y su relación con la educación*. Vivencias Universitarias 17 de octubre, Cali, Universidad del Valle.

Las relaciones y el manejo del poder en el ethos educativo

Luz Stela Quintana Hernández

Las relaciones y el manejo del poder en el ethos educativo

Relations and power management in the educational ethos

Luz Stela Quintana Hernández

Psicóloga. Especialista en Psicología de la Familia. Estudios en Pedagogía. Estudiante Maestría en Alta Dirección de Servicios Educativos. Grupo de Investigación: Alta dirección, humanidades y educarse, Línea: El poder estratégico de las organizaciones management de servicios educativos: Tensiones organizacionales de poder, saber y verdad, Universidad de San Buenaventura, seccional Cali. Facultad de Educación
luzstelaqh@yahoo.com

Resumen

Las instituciones educativas constituyen un sistema abierto en la medida que toma elementos de la sociedad y los reproduce, construyen una cultura en la que se dan dinámicas orientadas por la filosofía de cada institución y relaciones mediadas por el poder. Dentro de las instituciones se viven procesos necesarios para su supervivencia, los cuales parten de la retroalimentación entre los miembros del sistema, ésta a la vez es mediada por el tipo de relación que se establece entre ellos, encontrando relaciones de tipo simétrico, complementario o de diferenciación recíproca no esquizogénica. Los altos directivos lideran los cambios progresivos en los procesos, el aprendizaje y el tipo de relación que se construye entre quienes hacen parte de esa cultura.

Palabras clave: ethos educativo, cultura, sistema, poder, relaciones, contacto cultural, morfostasis, morfogénesis, esquizogénesis, relaciones simétricas, re-

laciones complementarias, diferenciación recíproca no esquizmogénica, altos directivos.

Abstrac

Educational institutions are an open system to the extent that takes elements of society and play, build a culture in which the dynamics are driven by the philosophy of each institution and mediated by power relations. Among the institutions are undergoing processes necessary for their survival, which are based on feedback from members of the system is at the same time is mediated by the type of relationship that has developed between them, finding Symmetrical relations, supplemental or esquizmogénica no reciprocal differentiation. Senior managers lead the progressive changes in processes, learning and the type of relationship that is built between those who are part of that culture.

En el presente artículo me atrevo a mirar el manejo de las relaciones que se da en las instituciones educativas y el poder que está inmerso en ello. Retomo el poder como uno de los problemas que se presentan en las altas direcciones de cualquier organización, ya que como plantea Codina (2007) “el poder evoca la posibilidad de ejercer influencia sobre alguien para obtener algo”, aspecto que para muchos puede resultar aversivo en la medida que lo asocian con sumisión y/o manipulación y por ende, puede generar dificultades en el logro de objetivos y en las relaciones.

Al revisar el poder en la alta dirección se encuentra que Kotler¹, plantea que

la palabra poder es tabú. Todos tratan de eludirla. Por eso, existe una confusión enorme alrededor del poder y la dirección, esto es nocivo porque para una dirección efectiva, hay que tener poder y saber usarlo. La dinámica del poder es un componente necesario e importante del proceso gerencial;

por su parte, Mora (2007) plantea que el poder en las organizaciones incide en los logros que se tienen; en este sentido es importante mirar que no todas las personas tienen capacidades o características para ejercer el poder, al respecto McClelland plantea que hay personas que utilizan el poder como factor de motivación el cual “corresponde a la necesidad de ejercer influencia y control sobre los demás, disfrutan cuando están a cargo” (Citados por Codina, 2007).

1. Considerado el máximo exponente de la administración contemporánea.

Analizando lo anteriormente planteado, se puede decir que cuando se habla del poder en las organizaciones definitivamente se orienta a abordar varios aspectos como la motivación, el liderazgo, la comunicación, las relaciones, la planeación, las estrategias, etc., pero para este ensayo retomaré las relaciones y la cultura, lo que me permite hablar de mirar a las instituciones como un sistema, ya que es un todo que incluye las relaciones entre sus miembros; al respecto Bertalanffy (1968) plantea que

Los sistemas de aproximación se estructuran en el principio de que la organización como organismo están “abiertos” a un entorno y deben conseguir una relación apropiada con este si quieren sobrevivir (retomado por Morgan, 1990).

cuando miro las instituciones educativas las considero como un sistema abierto en la medida que toma influencia de diversos agentes, como la familia, los grupos sociales, el Estado, etc.

Al referirme a las organizaciones o instituciones en general y las educativas en particular, las miro en el entorno social, ya que constituyen un subsistema en una sociedad específica; por ende es esta la que con los mecanismos que ha generado desde el gobierno da los lineamientos para que las instituciones se adecuen a lo que la sociedad “necesita” y lo planteo en estos términos ya que para sobrevivir en la sociedad la educación debe adecuarse a las “propuestas” del Estado, que no siempre corresponden a las necesidades de los individuos que hacen parte de esa sociedad. Es de tener en cuenta que el entorno en el que se ubica la institución es activo, constantemente en cambio, que busca acomodarse a las exigencias del entorno en el cual se encuentra inmerso, me refiero a que la sociedad busca responder a las exigencias y cambios que se dan a nivel mundial y por ende las instituciones educativas deben adecuarse a ese ritmo.

Partiendo de mirar a las instituciones educativas como un sistema, voy a retomarlo como un ethos definido por Buitrago Ramírez (2010) “como la expresión de un sistema culturalmente estandarizado de organización de los instintos y emociones de los individuos”, con lo anterior puede decirse que las instituciones educativas gestan una cultura, en la que se dan relaciones y dinámicas orientadas por la filosofía de cada institución, por ende hablaré del ethos educativo.

En este sentido, Morgan (1990) refiere la cultura como los modelos de desarrollo reflejados en un sistema de sociedad compuesto de conocimientos, ideologías, labores, leyes y un ritual diario. Las instituciones en sí son un fenómeno cultural, que cambia de acuerdo con el estado en que se ubiquen. En su dinámica crean características de relación, filosofía, objetivos, misión, visión, etc., aspectos que

les permiten identificarse y darle dirección a lo que realizan, crean sus propios patrones o modelos de cultura o comportamiento que ejercen una influencia en la eficiencia de la organización para enfrentar retos. Pero este ethos educativo tiene una característica y es que las personas que hacen parte de ella, aunque pertenezcan a un mismo estado han gestado lenguajes y maneras diversas de ver el mundo llevando a que se dé lo que Bateson llama “contacto cultural” que se puede dar entre dos grupos; en este contexto se hace referencia a que dentro de las instituciones se construyen grupos, los cuales pueden ser de profesionales de áreas diferentes, o de docentes de dos carreras, o entre docentes dependiendo de su enfoque de trabajo, o entre estudiantes y docentes, entre directivos y docentes, entre los cuales se gestan relaciones que pueden afectar positiva o negativamente a la institución; ese contacto invita a los directores del ethos educativo a tomar decisiones y direccionar la labor, para que se ajusten los grupos a la filosofía que guía el funcionamiento del sistema.

Para evidenciar más claramente lo anterior, es de relevancia retomar dos procesos que Maruyama plantea como necesarios para la supervivencia de un sistema vivo, el primero es la

‘morfostasis’, que significa que el sistema debe mantener constancia ante los caprichos ambientales. Logra esto mediante el proceso activado por el error, conocido como retroalimentación negativa. El otro proceso es la ‘morfogénesis’, según la cual, a veces un sistema debe modificar su estructura básica. Este proceso abarca una retroalimentación positiva o secuencia que actúa para amplificar la desviación (retomada por Hoffman 1987. p. 57);

en otras palabras, la *morfostasis* es la manera como el sistema busca un equilibrio en la forma de realizar las cosas, analiza los resultados a través de la retroalimentación que recibe de sus miembros y se reorganiza para obtener los resultados y funcionamiento que lo ha caracterizado; mientras que en la *morfogénesis* el sistema o grupo se enfrenta a vivir los cambios, realizando las modificaciones que sean necesarias a partir de la percepción y retroalimentación que dan sus integrantes y que permitan la adecuación para asumir lo que la sociedad pide a través de los cambios continuos que vive.

Para mirar la *morfostasis* en el ethos educativo, se debe retomar que cada institución tiene una manera de hacer las cosas, busca un equilibrio en su dinámica de hacerlas y con ello tener el control, esto se relaciona con la retroalimentación negativa ya que ésta es conservadora, es decir, en el momento en que aparece una situación que puede alterar la dinámica del sistema (institución) se buscan las estrategias para volver a las formas como éste ha funcionado, en

otras palabras, son las explicaciones que la institución da para hacer las cosas de forma que la dinámica, estructura y política se mantenga del modo como se ha direccionado; es así que cuando el sistema se desvía de su camino, la retroalimentación advierte este cambio a los directivos para que ellos tomen las medidas necesarias, orientadas a realizar acciones correctivas que deben hacer que el sistema retorne a su camino original, lo que constituye, según Weiner (1954), una retroalimentación negativa (citado por Sluski, 1985).

Respecto a la *morfogénesis*, es decir, el cambio, se debe hablar de la retroalimentación positiva que sucede cuando dentro del sistema (institución) se mantiene constante la acción y se modifican los objetivos; al mirarlo en el ethos educativo se puede decir que la sociedad y el Estado ejercen retroalimentación positiva, lo que significa riesgo para algunas organizaciones en la medida que exige adecuación a cambios y exigencias sociales, llevándolos a que modifiquen la manera como han hecho las cosas; en este sentido, como lo plantea Hardi,

...todos los sistemas tienen una meseta homeostática (límites dentro de los cuales el sistema es auto corrector); más allá de la meseta homeostática, en cada uno de los extremos se encuentra la retroalimentación positiva o destrucción (citado por Hoffman, 1987),

lo cual, en otras palabras, indica que las instituciones frente a las exigencias externas, pierden la dinámica de funcionamiento a la que están acostumbradas y si no logran adaptarse a las nuevas exigencias, se pueden generar dificultades en su funcionamiento y en las relaciones entre sus miembros y llevar a su desaparición como institución.

Al respecto, cabe retomar a Watzlawick (1994) cuando plantea que

...pensar en términos de sistemas representa una ventaja decisiva para la comprensión de la interacción en los grupos humanos... El pensamiento sistémico intenta comprender la complejidad de un sistema, mediante el examen del comportamiento de sus componentes dentro del sistema mayor al que pertenecen.

Al analizar las relaciones en el ethos educativo como sistema, se evidencia una organización por cargos en los que aparece el poder, resaltando que el estilo o las características del gerente, director, jefe, obtienen un significado a partir de la relación que entabla con los demás, ya que éstas se caracterizan por el manejo del poder el cual evoca la posibilidad de ejercer influencia sobre alguien para obtener algo; es así como las características que tenga el directivo, inciden en la

manera como se relaciona con las demás personas que hacen parte del sistema y en el funcionamiento que éste tenga.

En este sentido cabe retomar a Foucault (1988) cuando plantea que “mientras que el sujeto humano está inmerso en relaciones de producción y de significación, también se encuentra inmerso en relaciones de poder muy complejas”, éstas están mediadas por el significado que cada uno de los integrantes de la institución le den y la manera como las asuman en la medida que el “poder” se le otorga a la persona que tiene algunas características, que como plantea el mismo autor “se trata de una cuestión de “capacidad”... lo que caracteriza el poder que estamos analizando es que pone en juego relaciones entre individuos (o entre grupos)... Las relaciones de poder poseen una naturaleza específica”, lo que se evidencia en el ethos educativo, es que tiene diversos matices que van desde la aceptación hasta el rechazo en la medida que da una clasificación de los miembros de la institución, en la mayoría de los casos mediada por el saber (preparación académica y experiencia), lo que puede generar de alguna manera competencia, acomodación o aceptación evidenciándose en la forma como se da la dinámica en la labor desempeñada y en la relación misma.

La relación que se dé en ese contacto cultural, llevará a los procesos de fusión y posteriormente de diferenciación que como plantea Bateson podrían ser simétricas o complementarias, generando nuevas dinámicas en el funcionamiento del sistema tendientes a la desaparición o a una nueva forma; por ejemplo, si miramos las relaciones simétricas en el ethos educativo podemos encontrar dos grupos de docentes que por mostrar su conocimiento generen una escalada simétrica (peleas entre iguales que aumentan en complejidad) que afectan la dinámica de relación con los estudiantes y directivos, los cuales podrían tomar decisiones para romper esa dinámica de competencia entre los grupos. Por otro lado, puede darse la diferenciación (esquismogénesis, definida por Buitrago, 2010) logrando aprender de sus compañeros y respetando su saber.

En las relaciones complementarias se puede evidenciar también la escalada, en la que la diferenciación hace que las personas se alejen cada vez más dándose distorsión a partir de los roles que asumen, es decir, la diferencia en el tipo de conocimiento puede crear malestar entre las personas o grupos incidiendo en que se alejen; y con ello se presente hostilidad entre los grupos, lo cual puede aumentarse o disminuirse dependiendo de la posición que asuma el director.

Entre los subsistemas dentro del ethos educativo podría darse también una relación de diferenciación recíproca no esquismogénica, que se evidencia cuando

los grupos que lo conforman reconocen sus características y saberes, su asimetría y pueden establecer planes de acción a partir del respeto de la diferencia, generando con ello una dinámica en la que todos pueden aprender de todos; buscando compensar las falencias que pueden tener y ayudan a equilibrar al sistema en el logro de sus objetivos.

Con la explicación de la manera como pueden darse las relaciones a partir de los planteamientos de Bateson retomados por Buitrago (2010), planteo que los directivos de los ethos educativos son los que direccionan o facilitan que se generen los tipos de relación entre los miembros de los subsistemas, que articulados a las políticas de la institución incidirán en que las personas que hacen parte de esa cultura adquieran los hábitos, comportamientos, pensamientos que los orienten en dicho contexto, a partir de las pautas organizadoras de los procesos que en ella se viven. Es decir, lideran los cambios progresivos en los procesos y el aprendizaje que se espera de quienes hacen parte de esa cultura, como dice Margaret Mead, citada por Hoffman (1987): “se entraría a una matriz social para el condicionamiento de conductas y hábitos que dinamicen la estructura y filosofía de la institución”.

Finalmente, a partir de lo que plantea Kotler, el poder termina siendo parte del rol del alto directivo en la búsqueda del logro de objetivos, en este caso de las instituciones educativas; hay que procurar los medios para que este ejercicio del poder sea efectivo y permita, que los propósitos de cada uno de los integrantes del sistema puedan orientarse a la articulación con la misión institucional y en este sentido es importante la actitud que el alto directivo asuma frente a sus colaboradores y el tipo de relación que entable con ellos.

Bibliografía

- BUITRAGO RAMÍREZ, Hernán (2010). *Estado planetario de la civilización y ethos*. Documento PDF.
- _____ (2010). *La producción del ethos y el carácter en las civilizaciones indoeuropeas y no occidentales*.
- CHIAVENATO, Idalberto (2000). *Administración*. Bogotá: Mc Graw Hill Interamericana. ISBN: 9584101617.
- CODINA, Alexis. “El poder en las organizaciones. Enfoques principales”. http://www.degerencia.com/articulo/el_poder_en_las_organizaciones_en-

foques_principales publicado en la red el 10 de julio de 2007. Tomado el 5 de agosto de 2010.

- FOUCAULT, Michel (1988). “El sujeto y el poder”. *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. 50, No. 3 (Jul. - Sep., 1988), pp. 3-20 publicada por Universidad Nacional Autónoma de México Stable URL: ISSN: 0188-2503.
- GONZALES, Luis Enrique. “El poder de la organización informal en la gestión administrativa”. *Educación* año/vol.27 numero 001. Universidad de Costa Rica. pp. 187-195. ISSN: 0319-7082.
- HOFFMAN, Lynn (1987). *Fundamentos de la terapia familiar: un marco conceptual para el cambio de sistemas*. México. Fondo de Cultura Económica. ISBN: 968-16-2105-0.
- LUHMANN, Niklas (1996). *Introducción a la teoría de sistemas*. España: Editorial Anthropos. 1996. ISBN:8476584903.
- MORGAN, Gareth (1990). *Imágenes de la organización*. España: Editorial Rama. ISBN:9701502264.
- SLUZKI, Carlos (1985) *A minimal map of cybernetics*. *The family therapy Networker* 9(1): 26, 1985.
- STONER, James y otros (1989). *Administración*. México: Prentice Hall Hispanoamericana. S.A. 1989.

Reflexión sobre la evolución
del aprendizaje como
herramienta de la
transformación de las
civilizaciones y el mundo
globalitario

Jhon Janner Morales García

*Reflexión sobre la evolución del
aprendizaje como herramienta
de la transformación de las
civilizaciones y el mundo globalitario**
*Reflexion about learning´s evolution such as transformation
tool of civilizations and the globalitary world*

Jhon Janner Morales García

Fonoaudiólogo. Universidad Santiago de Cali. Formación en Facilitación Social. Universidad Autónoma de Occidente. Estudiante Maestría en Alta Dirección de Servicios Educativos, Universidad de San Buenaventura, seccional Cali. Investigador de grupo de investigación Fonoaudiológica. Universidad Santiago de Cali. Investigador grupo de salud pública y epidemiología. Universidad Santiago de Cali.
jhon.morales00@gmail.com

Resumen

El presente artículo es una reflexión sobre cómo el modelo globalitario ha utilizado el aprendizaje y sus etapas como un instrumento de transformación de los individuos y las sociedades, para la instauración de culturas e identidades competitivas, que dicho modelo globalitario demanda; se hace hincapié en la

* Este es el producto final del seminario denominado “Estado planetario de la civilización”, de la Maestría en Alta Dirección de Servicios Educativos, Universidad de San Buenaventura, seccional Cali, acompañamiento intelectual del profesor Hernán Buitrago.

evolución de la sociedad donde es reflejada la imposición de la globalización en el actuar de las diferentes sociedades, lo que provoca acciones de las personas dirigidas o impuestas, desde su aprendizaje, por medio de la comunicación como dinamizador del proceso de transformación.

Palabras clave: aprendizaje, civilización, evolución, comunicación, globalización.

Abstract: This article is a reflection about how the global model has used learning and its stages as instruments to transform people and societies and to create those competitive cultures and identities the same model needs. It makes emphasis in society's evolution and global's impositions on the way people live, forcing their actions based on their learning and using communication to promote this transformation process.

Key words: learning, civilization, communication, globalization.

Esta es una reflexión sobre la postura adoptada luego de la revisión académica del estado planetario de la civilización, un abordaje desde diferentes posturas y autores. Se hizo necesario profundizar en un tema relevante como es la postulación de Bateson sobre el concepto del deuteroprendizaje, que es un paso evolutivo del aprendizaje y su relación en el concepto de civilización.

La civilización se puede conceptualizar como espacios, sociedades económicas con mentalidades continuas y colectivas; cada civilización se desarrolla en su propio espacio, pues sus condiciones naturales influyen en sus características. El sustento de la civilización lo da una sociedad jerarquizada y presenta distintos rasgos desde lo demográfico, económico, así como también se desarrolla a lo largo de la historia, lo que permite tener un pasado.¹

Se puede decir que la evolución de la civilización de un estado, de acuerdo con sus propias características, necesita del aporte social de la comunidad, es aquí donde se hace importante resaltar si esa participación social se da por pensamientos voluntarios o inducidos desde la evolución del aprendizaje de cada sujeto.

1. Esta es una síntesis de civilización, replicando aspectos del *Concepto de civilización* de Fernand Braudel en 1960. Disponible en <http://es.scribd.com/doc/2050913/Concepto-de-Civilización>

Es importante en este apartado diferenciar los términos de evolución natural y social, que para efectos de esta temática se hará hincapié al evolucionismo social desde una analogía de Spencer donde refiere los dos tipos de evolución, representados en la sociedad:

La teoría secundaria de Spencer fue la analogía orgánica, en la que asemeja a la sociedad con un organismo biológico, en este paralelismo está implícita la teoría de la evolución, las analogías son las siguientes:

- *La evolución crea para sociedades y organismos diferencias de estructuras y funciones que hacen aparecer a su vez otras más complejas. Así como el organismo se considera como el conjunto de varias unidades, las sociedades son organismos compuestos por otros elementos.*
- *Las diferencias, según Spencer, radican en que los organismos son la suma de sus unidades, formando un todo, mientras que en las sociedades las unidades son libres. En los organismos la conciencia reside en un solo sitio, en las sociedades la conciencia reside en todos los individuos. En los organismos las unidades están al servicio y beneficio del todo, en las sociedades el todo existe para el beneficio de los individuos. En escritos posteriores Spencer negará la analogía orgánica, cuando fue él el primero en formular esta teoría como científica. Las modernas teorías sociológicas suponen que los organismos y las sociedades se parecen a un sistema, no el uno al otro² (Spencer, 1862).*

Luego de entender esta analogía, donde se puede explicar que las sociedades se van transformando por sus individuos, relacionaremos desde esta perspectiva la evolución del aprendizaje.

Para hablar de la evolución del aprendizaje y poder posteriormente relacionarlo como instrumento de la civilización se debe iniciar, con la referencia del concepto de construcciones paradigmáticas, que se simplifica en la idea, concepto o experiencia acerca del mundo, que puede ser de tipo mental o motora, permite comprender el ejercicio o vivencia de las funciones superiores como el emocionar, razonar, percibir, sentir voliciones, actuar y efectuar consideraciones ético-morales, todo en relación al concepto o idea.

A partir de esta base podemos hablar sobre la evolución del aprendizaje para lograr la retroalimentación y evocación de dicha construcción paradigmática, donde se inicia con el proceso aprendizaje simple o denominado por Bateson

2. Son apartes de un texto denominado *Evolucionismo y organicismo sociológico*: Herbert Spencer.

como protoaprendizaje, es por medio de éste que adquirimos un nuevo concepto sobre el mundo y lo podemos modificar, para lograr participar e interactuar en dicho mundo, tanto de forma física como social. En este nivel de aprendizaje se pueden elaborar nuevas construcciones paradigmáticas, pero requieren del contexto de las construcciones previas; es decir, que esas construcciones pueden ser modificadas de acuerdo con el contexto que va ligado a la evolución de ese modelo global de civilización que tienen como rasgo mentalidades continuas y colectivas.

De acuerdo con lo establecido por los estudios de Piaget, esta elaboración de nuevos conocimientos inicialmente se presenta en el plano de acción, es decir de forma física o psicológica; luego que es dominado este primer plano, se puede manejar el plano del pensamiento, que tiene que ver con la reflexión, comprensión y discusión, pero siempre con coherencia entre los dos procesos, tanto acción como pensamiento.

Es a partir de esta etapa del aprendizaje que por medio de la comunicación y otros elementos se empieza a programar los modelos de comportamiento y adaptación, que la metodología y crecimiento civilizatorio induce, provoca así una pérdida de identidad por las exigencias del mundo externo. Se debe resaltar en este apartado que la comunicación, a partir de uno de sus fundamentos como es el lenguaje, es elemento dinamizador de la evolución del aprendizaje y que es por esta comunicación por donde los esquemas de aprendizaje son ajustados a lo que el mundo externo globalizado requiere de la humanidad.

Ahora revisaremos un poco el concepto de cómo la comunicación³ tiene una relación directa en las etapas del aprendizaje, donde se destaca un concepto de metacomunicación,⁴ que hace referencia al sentido de la comunicación en un contexto, lo que provoca posteriormente un paso a la meta-meta-comunicación o comunicación de tercer nivel, lo que da sentido a la metacomunicación o comunicación de segundo nivel, es decir, que ya el contexto produce un significado (Bateson, 1984).

El aprendizaje también vive una evolución a partir de esa comunicación donde del protoaprendizaje evoluciona al meta-aprendizaje o aprendizaje de segundo

3. Definiendo en este caso la comunicación como el proceso de transmitir, “compartir” la información que va del emisor al receptor, mediante el cual se va a dar una interacción, un intercambio de ideas, pensamientos, sentimientos, emociones y actitudes por medio de símbolos entre dos o más personas, con retroalimentación (Granados Espinosa, 2006).

4. En estudios de la comunicación esquizofrénica de Bateson y posteriormente Watzlawick.

nivel, que hace referencia a los modos de aprendizaje, es decir, “aprender a aprender” como dice Bateson, también llamada por él como la etapa del deuteroprendizaje, donde la comunicación le posibilita a ese contexto que ya existía ser ampliado o modificado por los significados. Esto es simplemente una analogía de la evolución conjunta del aprendizaje y la comunicación.

Para sintetizar esto de evolución del aprendizaje, hay que decir que el protoaprendizaje es el proceso por el que se adquiere, conoce o elaboran las construcciones paradigmáticas simples. Posteriormente, estas construcciones paradigmáticas de contextos pueden ser reelaboradas o cambiadas, utilizando el deuteroprendizaje frecuente y permanentemente para elaborar nuevas construcciones.

El aprendizaje solitario es aquel donde el ser humano puede elaborar construcciones paradigmáticas sin la ayuda o concurso del otro, fue en algún momento inhibido por la evolución de la civilización, quien empezó a influir sobre esas construcciones pues incidió en la manipulación del aprendizaje asistido, en el cual la persona que aprende recibe información del medio, ya sea por acción propia, pero principalmente por medio de elementos de registro permanentes, como escritos u otros medios simbólicos.

La civilización tiene un gran propulsor que es el capital financiero y su producción se da por el capital simbólico, es allí donde se hace importante formar y ejemplificar a partir del aprendizaje asistido y su evolución, donde se crean cambios de identidad en la humanidad en búsqueda de la formación de culturas civilizadas, para hacerse más competitiva y tener participación capitalista en el mundo globalizante moderno.

Significativamente este proceso del uso del aprendizaje como herramienta de la civilización y del mundo globalitario, no es otra cosa que el aprovechamiento de las etapas de aprendizaje como medio para el fortalecimiento de culturas competitivas, donde se empiezan a transformar identidades sociales desde la etapa más básica en el conocimiento de un infante hasta llegar a la adultez, cuyo aprendizaje debería ser heurístico, pero por el modelo globalitario resulta convertido en modelo de imposición social en búsqueda de la competitividad para nutrir capital financiero y social en el mundo moderno.

Es aquí donde el postulado de Bateson desde la teoría de Margaret Mead, de que existe una manipulación de la humanidad en contextos de aprendizaje estatal, por intermedio de los regímenes políticos, con los recursos que estas megamáquinas poseen (Bateson, 1976).

Así es, entonces, como la dinámica comunicativa es utilizada para la manipulación del aprendizaje como medio de evolución globalitaria de un estado, desde la participación más intrínseca de la identidad del ser humano, pero es aquí donde se podría entonces cuestionar, si el problema psicológico sobre las múltiples identidades que nos impone el medio se da por voluntad externa o por la falta de reconocimiento de roles que debe adoptar la humanidad frente a los cambios de la civilización moderna; o sólo somos seres manipulables a partir de las necesidades crecientes de los grandes imperios capitalistas.

Bibliografía

- BATESON, Gregory (1976). *Pasos hacia una ecología de la mente*. Buenos Aires: C. Lohle. Disponible en :http://www.oocities.com/etica_piagetiana/bateson3.html#8.- Los modos piagetianos#ixzz0weBOvN8m
- BATESON, Gregory y RUESH, Jurgen (1984). *Comunicación, la matriz social de la psiquiatría*. Barcelona: Paidós. Disponible en: http://www.oocities.com/etica_piagetiana/bateson3.html#8.- Los modos piagetianos#ixzz0weBVwgcQ
- GRANADOS ESPINOSA, Jaime A. (2006). *Proceso de comunicación-dinámicas de creatividad intelectual*. México. ISBN 968-24-7325-x.
- PIAGET, Jean (1974). *El criterio moral en el niño*. Segunda edición. Barcelona: Ed. Fontanella. Traducción de “Le jugement moral chez l'enfant”. Alcan, Paris, 1932. Disponible en: http://www.oocities.com/etica_piagetiana/bateson3.html#8.- Los modos piagetianos#ixzz0weBmBjFz
- _____ (1969). *Biología y conocimiento*. Castilla, Madrid. Disponible en: http://www.oocities.com/etica_piagetiana/bateson3.html#8.- Los modos piagetianos#ixzz0weBuJ3So
- SPENCER, Herbert. *Evolucionismo y organicismo sociológico, tomado de artículos clásicos*. configurados en 2010. disponible en <http://www.sociologicus.com/clasicos/spencer.htm>
- WATZLAWICK, Paul; HELMICK-BEAVIN, Janet; JACKSON, Don D. (1986). *Teoría de la comunicación humana*. Barcelona: Ed. Herder. Disponible en: http://www.oocities.com/etica_piagetiana/bateson3.html#8.- Los modos piagetianos#ixzz0weByqLQK

Tierra de sonámbulos

Marly Cecilia Cardona Soto

Tierra de sonámbulos

Marly Cecilia Cardona Soto

Directivo docente, Institución Educativa Técnica Industrial
Rafael Navia Varón, Secretaría de Educación Municipal Cali.
Asesora pedagógica de docentes Municipio de Santiago de Cali.

Maestría en Alta Dirección de Servicios Educativos,
Universidad de San Buenaventura, seccional Cali (en curso).
Licenciada en Matemáticas y Física, Universidad del Valle, 1994.

The Intensive English Program,
Centro Cultural Colombo Americano, 1995.

PROYECTO AME: Comunicación Escolar,
Universidad Autónoma de Barcelona, España.
Nuevas Tecnologías. Universidad de Monterrey, México.

Lectura y Escritura – Pontificia Universidad Javeriana, Cali
Matematele, Universidad Central de Venezuela.

marcecarsot@hotmail.com

*“Ahora quítate el traje, falda y camiseta
despójate de prendas, marcas, etiquetas
pa' cambiar el mundo desnuda tu coraje
la honestidad no tiene ropa ni maquillaje”*

Calle 13 - Calma Pueblo

Enigmática y multicolorida, privilegiada y biodiversa, amistosa y encantadora, condenada y perversa; legendaria tierra con canciones propias donde nacieron éxitos majestuosos y fatigantes derrotas. Geografía de guerras dibujada por ambiciones estruendosas y delirios susurrantes, pequeño mundo cautivado por esperanzas desesperadas, habitado por imperceptibles caminantes que deambulan por senderos profundamente letárgicos y oníricos.

Seres atacados por la muerte, la desesperanza y el dolor; desde las cumbres más pronunciadas hasta los más extensos valles, desde tierras ceremoniosas y prósperas hasta los desiertos más agresivos y desolados. Seres caídos entre palmas, robles, gualandayes y guayacanes; dominando el paisaje, flotando en los ríos, ardiendo en el fuego; por senderos intransitables, teñidos de rojo y con aroma de crimen, víctimas condenadas al inexorable e implacable olvido.

Tierra del tercer mundo, recolonizada gracias a la habilidosa labor de una recién concebida clase capitalista transnacional que brinda a su Estado neocolonial la fortaleza necesaria para arrasar sin reparos con los sueños y luchas de aquellos que han logrado permanecer despiertos. Engrosando así el poder de los estados imperialistas que mueven perennemente los hilos invisibles que manipulan las marionetas de la economía mundial y que son imperceptibles para las teorías globalistas, pues aducen que existe una nueva clase gobernante mundial conformada por las corporaciones multinacionales, los dirigentes de las IFI y la OMC desconociendo que detrás de ellas están los tentáculos que los mueven.

Lugar donde se agudiza la distribución desproporcionada e injusta que concentra la riqueza en unas cuantas manos y les roba las posibilidades a aquellos que sufren la precarización de los empleos, la privatización de las empresas públicas, las políticas salariales regresivas, el descenso de las barreras arancelarias, la monopolización y manipulación de la comunicación, la disminución de la inversión social en salud y educación, las reformas que empobrecen el trabajo y reducen las pensiones.

Realidad que pesa sobre los hombros de aquellos descubridores que dieron los primeros pasos sobre estas tierras antes inhabitadas, quienes trajeron en su mochila el legado de los primeros estados, contribuyendo junto con las herencias de la tradición mesopotámica, fenicia, cartaginense, griega y romana a delinear los bosquejos de la actualidad.

Momento de hipermodernidad sumido en un hipercapitalismo vertiginoso provisto de mercancías efímeras que abrazadas a las tecnologías de la comunicación juguetean y suplantán nuestros sueños, convierten en obsoleto a un alfarero y caprichosamente nos convencen de necesitar lo etéreo y fugaz; incluso nos venden la entrada para vernos a nosotros mismos atados e inmóviles, de frente a una pared, en la oscuridad de nuestra propia caverna.

Estamos sumidos en un profundo sueño, un estado letárgico conveniente para quienes tienen el control, somos como “un comprador al que le fueron retirando

poco a poco, sutilmente, las defensas interiores que resultaban de la conciencia de su propia personalidad, esas que antes, si es que alguna vez existió un antes intacto, le proporcionaron, aunque fuera precariamente, una cierta posibilidad de resistencia y autodomínio” (Extractado de la novela *La caverna*, de José Saramago, 2000).

Muchos mueren día tras día, los niños trabajan y sufren abusos que les roban su dignidad, el campo está perdiendo el color de sus moradores, creemos que Avatar es producto de la ficción sin percatarnos que grandes “Project (ile) s” cayeron sobre Saragosa, le arrebataron la sonrisa al río, destruyeron la generosidad de su paisaje, incluso dejaron sólo en mi recuerdo aquella pared verde que me abrigó cuando delirante reposé en su regazo... No sólo tomaron el oro...

Y nosotros convertidos en sonámbulos atravesando las calles, los trabajos, los hogares... convenciéndonos a nosotros mismos, en nombre de la esperanza, que algo va bien; que no existen los falsos positivos, que el Agro Ingreso Seguro es una verdad, que la guerrilla está controlada, que las masacres terminaron... mientras el silencio y la indiferencia construyen nuestras propias pesadillas.

Debemos, entonces, escudriñar nuestra realidad (Bateson, producción del Ethos), develarla para comprenderla, pero más aún, para transformarla. Ya estamos incluidos dentro del material experimental (Margaret Mead, Deuteroaprendizaje), podemos ser sujetos y objetos de la indagación, convertirnos en etnógrafos acuciosos que registran, interpretan, analizan y proponen. Aprender de la realidad vivida por aquellos que sabia y autónomamente han decidido vivir en una comunidad sin Estado.

Tenemos una responsabilidad con la humanidad, pero para asumirla primero debemos liberarnos; por nuestras vidas transcurren las vidas de cientos de seres en formación a quienes tenemos la obligación de contagiar de esta invitación por la transformación cultural, por la construcción de un mundo mejor, con valores de respeto, autonomía, responsabilidad y trascendencia, puestos en perspectiva de comunidad, que brinde los elementos para superar esta crisis acerca del sentido de lo humano y de nuestro rol en el mundo, que nos permita del sonambulismo despertar.

Tal vez este escrito no tiene los elementos formales que hicieron la invitación inicial para su realización, pero un amante de Tintindeo propició a partir de una insinuación mi reencuentro con Saramago; *La caverna* acompañó a “la centralidad del Estado en el mundo contemporáneo”, “al Estado planetario de

la civilización y ethos”, a Bateson y Margaret en “La producción del ethos y el carácter en las civilizaciones indoeuropeas y no occidentales, a “La megamáquina globalitaria, la modernización y los androides virtuales” y a mí. Acarició mi sensibilidad y sedujo mi alma para que inspirara estas líneas que no logran expresar en su totalidad las ideas que expectantes revolotean en mi espíritu y que anhelan provocar y traducirse en complicidad.

Deserción universitaria:

¿fracaso estudiantil
o fracaso educativo?

Ana Marlen Obando Cardona

Deserción universitaria: ¿fracaso estudiantil o fracaso educativo? College dropout: ¿student failure or educational failure?

Ana Marlen Obando Cardona

Psicóloga, Universidad Cooperativa de Colombia. Estudiante de la Maestría en Alta Dirección de Servicios Educativos, Universidad de San Buenaventura, seccional Cali. Grupo de Investigación Alta Dirección, Humanidades y Educarse; Línea El Poder Estratégico de las Organizaciones, Management de Servicios Educativos: Tensiones Organizacionales de Poder, Saber y Verdad; Facultad de Educación, Universidad de San Buenaventura, seccional Cali. Psicóloga investigadora, Programa de Atención Psicopedagógica, Dirección de Bienestar Institucional, Universidad de San Buenaventura, seccional Cali.
anamarlen63@gmail.com

Resumen

En este ensayo, se presenta un análisis del fenómeno de la deserción en el ámbito universitario, formulando reflexiones teóricas y conceptuales, desde el aprendizaje más cercano al conductismo clásico pavloviano, hasta un verdadero proceso de enseñanza-aprendizaje propuesto por Bateson. La mirada es una invitación a reconocer, cómo el contexto educativo y la relación establecida entre Docente y Estudiante, en el acto de “aprender a aprender”, influye notablemente en la permanencia universitaria, evitando que el estudiante abandone sus estudios.

Palabras clave: deserción, fracaso estudiantil, fracaso educativo, protoaprendizaje, deuteroprendizaje, contexto.

Abstract

This paper analyses the student's drop-out from university, by proposing theoretical and conceptual reflections since Pavlovian behaviourism learning to a truly teaching-learning process proposed by Bateson. This is an invitation to recognize how the educational context and the relationship established between teacher and student, during the act of "learning to learn", affects deeply the staying at the University, preventing student abandons studies.

Keywords: drop-out, student failure, educational failure, proto-learning, deuterio-learning, context.

La deserción estudiantil es un fenómeno complejo y multicausal, que afecta la cobertura, la eficiencia, la calidad y la equidad de los servicios educativos; involucra agentes tanto públicos como privados, individuos, familias y Estado; y está determinado por factores académicos, financieros, socioeconómicos, psicológicos y sociales.

El Ministerio de Educación Nacional define deserción como una situación a la que se enfrenta un estudiante cuando aspira y no logra concluir su proyecto educativo, considerándose desertor al individuo que siendo estudiante de una institución universitaria, no presenta actividad académica durante dos semestres académicos consecutivos, lo cual equivale a un año de inactividad académica.

Para disminuir la deserción, es frecuente encontrar en las universidades programas de apoyo financiero, psicológico y académico. Sobre el impacto de estas estrategias, puede concluirse que el apoyo financiero se muestra menos eficiente en los primeros semestres de los programas educativos, ya que una proporción de los estudiantes que lo reciben desertan, no obstante, produce mayor impacto a partir del quinto semestre o mitad del programa académico.

Por otra parte, el apoyo académico es más efectivo durante los primeros semestres. El rendimiento de los estudiantes está asociado con una orientación profesional pobre o inexistente, desmotivación frente al programa que se cursa o debilidades en las capacidades académicas y lingüísticas con que se llega a la educación superior. Los programas de apoyo académico consisten en tutorías, asesorías, cursos nivelatorios, orientación en hábitos y métodos de estudio.

En el transcurrir de sus estudios, la evaluación de las competencias hace notorio que no todos los estudiantes tienen la capacidad de leer el mundo, utilizar un

conocimiento para producir soluciones, relacionarse con el otro y construir conjuntamente. Parte de esas competencias se adquieren en la formación básica y media, pero existen desequilibrios en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La evidencia de estas debilidades hace necesario articular la educación media y la educación superior, teniendo en cuenta las áreas afectiva, social, cultural e intelectual del estudiante, para facilitarle que aprenda a aprender.

Cabe preguntarse ¿qué estamos haciendo para disminuir la deserción estudiantil? Este fenómeno presente en todas las instituciones de educación superior de nuestro país, ¿obedece a un fracaso del estudiante en aras de tratar de adaptarse a una institución educativa y adquirir los conocimientos y habilidades que sus docentes imparten? O bien, ¿podríamos hablar de un fracaso educativo, al situar al estudiante como la unidad de análisis del problema y no hacer lo suficiente para modificar las formas del interactuar docente-estudiante en el contexto educativo, y así conocer su situación particular e intervenir oportunamente, en miras de facilitarle un mejor aprendizaje para la vida?

Si bien la mayoría de las universidades cuentan con profesionales idóneos en psicología, que favorecen el abordaje integral del estudiante, en las áreas afectiva, social, cultural e intelectual, el apoyo debe ir más allá, con la participación activa del docente, como orientador en el acto de educar, bajo la premisa de facilitarle al estudiante el “aprender a aprender”.

Gregory Bateson, ecléctico pensador y gran epistemólogo, recorrió en su vida intelectual los campos de la biología, la antropología, la cibernética y la teoría de la comunicación, haciendo relevancia en toda su obra al concepto del contexto y su significado en la comunicación. ¿Cómo dar cuenta del contexto? Cada vez, existirá la necesidad de ampliar nuestra percepción, por eso, todo estará basado en el contexto; esto implica observar más y mejor, es decir, no situarse en un solo punto de observación, sino tener en cuenta que dos descripciones son mejor que una. Se hace imprescindible, entonces, abrir la mirada a la multi-observación para generar el significado. Tener en cuenta el contexto, es una tentadora invitación a pensarse sobre el proceso de reflexión que se está generando en el momento de la reflexión, nos estamos refiriendo a la observación y a la meta-observación.

Si generamos algunas reflexiones sobre los procesos educativos, en el acto de educar podemos encontrar estudiantes obligados a adherirse a un aprendizaje memorístico, más cercano al conductismo clásico pavloviano, que a un verdadero proceso de enseñanza-aprendizaje. También, podrían evidenciarse procesos

evaluativos, que reducen al estudiante a un número, que le permite continuar al siguiente curso o semestre, de esta manera, se fragmenta la realidad y la continuidad de la construcción del conocimiento. No se puede continuar con la mirada conductista, como si se entrenara en las firmes certezas cognitivas; los procesos y las relaciones sociales deberían instaurarse de otra manera, es urgente e importante dejar de observar sólo una parte y dirigir la mirada hacia lo global, la comprensión de los procesos enseñanza-aprendizaje, de las relaciones docente-estudiante, tener una óptica macroscópica de la mente, tener en cuenta el contexto no sólo educativo, sino afectivo y sociocultural de cada individuo, que participa del proceso enseñanza-aprendizaje.

La mirada del aspecto sociocultural nos remite al contexto civilizatorio y la producción del ethos como carácter a las ejecutorias del docente. Bateson estudió el surgimiento de diversas formas de organización de antiguos pueblos indoeuropeos, aportando los conceptos de “contacto cultural” y “esquismogénesis”, que permitirían comprender mejor cómo los patrones de conducta y relación, del individuo en grupo, constituyen formas de organización, comportamiento que no dista de lo que vivimos actualmente en nuestra sociedad.

Al entrar en contacto dos individuos, grupos o culturas, de una misma comunidad, se establecen relaciones dinámicas y estructurales que definen un proceso de cambio, que se amplifica en un sistema hasta que la falta de control inhibitorio conduce a la desintegración funcional del mismo, produciendo desajuste o asimilación en los individuos que hacen parte de ese sistema. Estos patrones de conducta, que se producen en el contacto cultural, pueden generar fusión completa de grupos diferentes, eliminación de algún o algunos grupos, o permanencia de ambos grupos funcionales. En este proceso de esquismogénesis o confrontación, surgen posibilidades de diferenciación entre los grupos o individuos, diferenciación que cuando elimina factores de restricción o escisión, aumenta progresivamente hasta colapsar o equilibrarse nuevamente.

En los casos de relaciones simétricas, Bateson halló clanes, aldeas o naciones de Europa que adoptaron patrones de conducta del otro grupo, para relacionarse con él; hasta ese punto la relación era simétrica, pero la esquismogénesis ocurría cuando comenzaron a confrontarse entre grupos, por mostrar que el uno era más poderoso que el otro y la diferenciación se hace más progresiva hasta que el sistema de relación colapsa. Ahora bien, en el caso de relaciones complementarias, hay agrupación por estratos sociales, clases, castas, edades, sexos, y su patrón de conducta está caracterizado porque un grupo mantiene

la conducta del otro, es decir, sin uno no existe el otro, así hay relaciones de autoritarismo y sumisión, un grupo o individuo refuerza la conducta del otro.

Las anteriores formas de relación expuestas en los estudios de Bateson pre-existen en la sociedad occidental, por eso, centrar la atención en el contexto sociocultural del individuo necesita poner en consideración que tenemos un punto de partida de transmisión sociocultural, unas raíces representadas en comportamientos que no se dan exclusivamente por naturaleza, sino por una forma de vida derivada de nuestros antecesores. En ese sentido, el carácter de las ejecutorias del docente en relación con las formas de organización y socialización se ha venido adquiriendo, apropiando e incorporando a lo largo de la existencia de allí que los patrones de conducta y formas de relación presentadas en el aula de clase no solo obedezcan a un momento actual, sino al conjunto de dinámicas e interacciones que se instauran de generación a generación culturalmente.

El conflicto de relaciones sociales no comienza desde la familia, sino que trasciende más allá del llamado “núcleo de la sociedad”, corresponde al contacto cultural que se viene gestando a través de la historia; la identidad del individuo que conforma la sociedad actual, resulta de una dinámica de confrontación y adaptación. Los patrones de conducta de los individuos y grupos, en sus dinámicas relacionales, con sus rasgos de resistencia, adaptación y fusión completa, propios del contacto cultural y la esquismogénesis, pueden evidenciarse en diferentes grupos, sin ir muy lejos, en las instituciones educativas, hay relaciones de poder entre los jefes y los subordinados, entre docentes y estudiantes, entre los mismos grupos de pares, por ejemplo, estudiantes provenientes del Pacífico, subculturas urbanas, entre otros. En el caso de la relación docente-estudiante, esta dinámica relacional es importante para la permanencia o deserción de los estudiantes, es un factor que vale la pena estudiar.

Los docentes están llamados a comprender todas estas dinámicas relacionales, asumir que el libre albedrío no existe y que los individuos se comportan de acuerdo al contexto, e incluso operan sin darse cuenta, para ello, es pertinente basarse en las lecciones que nos proporciona la historia y teóricos como Bateson, que brindan un punto de partida para comprender que los sujetos que hoy hacemos parte de las instituciones educativas, somos más que el producto de un modelamiento de nuestros padres, somos resultantes de todo un sistema de confrontación y adaptación del contacto cultural, de los antecesores que fundaron nuestros pueblos.

Si bien el estudiante es responsable de su proceso educativo, el docente también es un agente importante en ese proceso, está llamado a analizar las formas de relación para modificar su forma de enseñar y evaluar, podría facilitar un contacto oportuno con el estudiante, para identificar cuál es la mejor estrategia para que “aprenda a aprender” y desarrolle herramientas para la vida. El quehacer del docente, en una institución de educación superior, debería estar dirigido a apoyar al estudiante, para que permanezca en la universidad hasta el final de sus estudios; el docente está invitado a afinar la mirada, a ser un observador global y tener en cuenta al estudiante como individuo en un contexto afectivo, social y cultural; sólo así, podría identificar su situación particular e intervenir oportunamente, previniendo su deserción del sistema educativo.

Es pertinente que el agente de un proceso educativo comprenda que las relaciones son la base de todo, y la vida está fundamentada por un conjunto de relaciones, más que de partes; si funciona la mente humana, en realidad lo hace porque la única forma de pensar es haciendo relaciones. Un objeto por sí mismo carece de sentido; ese mismo objeto y las redes de relaciones, le confieren sentido y significado.

Por ejemplo, un cuento carecerá de sentido si se aíslan los elementos que intervienen en él, es decir, los personajes y los objetos del cuento, por sí mismos no dicen nada; precisamente, son las relaciones establecidas entre los personajes, los objetos y el contexto, los que hacen que el cuento diga algo. Este ejemplo aplica a los procesos de aprendizaje y en todos los escenarios de la vida; las personas estamos inmersas en una amplia red de relaciones, como un sistema relativamente autónomo y como una compleja red en la que nos movemos y nos vinculamos a un sistema, que a su vez le pertenece a otro, con posibilidades de auto-observación y autorregulación, en sus tareas de aprendizaje, para adaptarse a su contexto.

Aunque algunas relaciones parezcan inexistentes, no lo están, lo que sucede es que desconocemos las pautas o redes que las vinculan. Es posible afirmar que la vida es más que la simple suma de las partes, es un fenómeno caracterizado por la integridad. Cada individuo está de alguna manera relacionado y es dependiente de los demás, hace parte de un sistema o red de relaciones. En los procesos de enseñanza-aprendizaje, los docentes están convocados a explorar más el mundo de relaciones e interacciones que existen y rodean el contexto. Lo que se necesita aprender está más cerca de lo que suele pensarse, basta con tener una mente más abierta y dispuesta, a cambiar la manera como están percibiendo a cada uno de sus estudiantes.

Hasta este punto, hemos afirmado que el propósito fundamental de todos los actores de la comunidad educativa debe ser facilitar la permanencia de los estudiantes en sus estudios hasta que se gradúen como profesionales. La invitación especial es para los docentes, que como agentes de cambio de los procesos educativos puedan asombrarse con su capacidad de logro en la observación de sí mismos y del contexto, y en las relaciones e interacciones establecidas en el aula de clase, no perdiendo de vista a cada individuo desde lo afectivo, social y cultural. Hemos insistido en la idea de facilitarle “aprender a aprender”, pero esto implica un cambio en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Las teorías propuestas por Bateson sirven como base de reflexiones para ejercer cambios en los procesos educativos. El aprendizaje presenta una jerarquía de niveles, donde la simple recepción de información constituye el nivel cero. En el nivel uno se sitúa el condicionamiento clásico pavloviano, en el cual el aprendizaje consiste en que el estudiante discrimine respuestas alternativas a un determinado estímulo. Desde las argumentaciones de Bateson, el estudiante no tendría una respuesta mecánica, sugiere que con el estímulo se aprende el contexto del aprendizaje (situación, aula, otros estudiantes y el docente presentes) y a la vez, el contexto general en el cual se inserta este contexto experimental.

El segundo nivel (deuteroaprendizaje) consiste en “aprender a aprender”; aquí el estudiante no discrimina respuestas alternativas, sino conjuntos enteros de alternativas; no emite una respuesta a estímulos (premios o castigos), sino que distingue contextos globales de aprendizaje, logra algo muy significativo, el aprender a aprender de los problemas presentados y de las acciones tomadas para corregirlos. El estudiante se hace más hábil en adquirir información, tomar decisiones, extrapolar variables, trasladar el conocimiento y adecuar el aprendizaje a distintos contextos.

El deuteroaprendizaje introduce un cambio en los hábitos del aprendizaje primario, prepara al estudiante para un tercer nivel, donde se trata de cambiar sistemas de conjuntos de alternativas, facilita un cambio profundo en las creencias, los prejuicios, incluso, la forma de sentir, pensar y actuar frente al mundo.

Así, podría pensarse que lo que aprende cada uno de nuestros estudiantes es producto de la interacción con su docente o su grupo de compañeros en un aula de clase, pero también en un contexto general donde se inserta el contexto de aprendizaje. De este modo, el docente se convierte en un agente importante de cambio, no sólo cognitivo sino afectivo, social y cultural, y por ende, ofrece mayores oportunidades al estudiante de adaptarse a su medio universitario y a

la vida misma, lo cual, disminuiría la probabilidad de su deserción del sistema educativo o al menos, ayudaría a identificar tempranamente los factores que posibilitan su riesgo de desertar, constituiría una alerta para intervenir.

Considerando las relaciones e interacciones que se gestan en el contexto de aprendizaje, ¿a qué obedece que un estudiante disminuya su rendimiento académico o presente dificultades en el ámbito universitario? La respuesta a dicha inquietud es compleja, hay fracaso estudiantil o fracaso educativo, o ambas cosas suceden. El fracaso estudiantil se genera al interior del individuo, cuando no puede constituirse como sujeto afectivo, social o cultural; las causas pueden ser múltiples y subjetivas, por ejemplo, problemáticas familiares, afectivas, sociales, interculturales –cuando proviene de otra zona geográfica–, entre otras. El fracaso educativo es la dificultad que tiene la institución educativa para identificar y revertir la situación de sus estudiantes, para evitar su bajo rendimiento o deserción.

Para prevenir la deserción estudiantil en nuestras instituciones de educación superior es necesario trabajar el fracaso educativo, los docentes deberían plantearse estrategias para mejorar el rendimiento de todos y cada uno sus estudiantes. Cabe reflexionar si los docentes, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, reconocen las características particulares de sus estudiantes, sus necesidades y demandas, su historia afectiva, social y cultural, si comprenden que cada individuo piensa, siente y actúa de acuerdo al contexto, si son capaces de entrar en contacto con cada estudiante para reconocerlo, aceptarlo y tolerarlo como alguien que requiere “aprender a aprender”.

¿Por qué será que los estudiantes, en ocasiones encuentran aburrida una clase?, ¿por qué olvidan fácilmente lo que se les enseña?, ¿por qué les parece tan difícil algún concepto o teoría?, ¿por qué no encuentran sentido a lo que aprenden en el aula de clase? Los docentes deberían reconocer que las experiencias de aprendizaje propuestas en un aula de clase son atravesadas por la historia de vida particular del estudiante, su estilo de crianza, su forma de relacionarse con su entorno, sus creencias o supuestos personales, sus experiencias previas, entre otras situaciones, que hacen parte del contexto económico, social y cultural.

A modo de conclusión, el negarse a introducir otras dinámicas relacionales en la interacción docente-estudiante ubica a la institución educativa en un nivel de incapacidad de hacer algo más; la construcción del conocimiento queda limitada, en tanto que los conceptos y teorías tienden a ser repetitivos; el es-

tudiante queda impedido para extender y diseminar lo aprendido en su vida, sencillamente habrá estado inmerso en el protoaprendizaje.

Si nos atrevemos a generar cambios en la manera de concebir al estudiante como alguien que puede “aprender a aprender”, habremos tenido en cuenta el contexto, y seguramente, se habrán tomado acciones estratégicas para establecer una relación, posibilitar un mejor contacto. Desde esta perspectiva, el estudiante puede usar lo que aprende para orientarse en otras situaciones, su avance será evidente en el dominio de situaciones y acciones a implementar; habrá logrado algo significativo, “aprender a aprender” de los problemas para corregirlos en múltiples contextos. Será un individuo capaz de adquirir información, tomar decisiones, comparar variaciones, comprender y aplicar el aprendizaje a diferentes contextos.

También debe considerarse que las relaciones de poder, dominación, sumisión entre los individuos o grupos, la resistencia y el conflicto social, son base fundamental para afrontar nuevos retos en la sociedad actual; los hechos sociales siempre irán antes que nosotros, y nuestra tarea es descubrir las huellas, en búsqueda de la interpretación y comprensión de los mismos, para construir estrategias eficaces, para fomentar el valor de educar como bien de la humanidad.

En las instituciones educativas existen programas de apoyo financiero, psicológico y académico para fomentar la permanencia de los estudiantes y evitar su deserción, sin embargo, el impacto de cualquiera de estas estrategias depende de la participación no sólo del personal administrativo, directivo y/o profesionales en psicología. El docente está invitado a cuestionarse sobre el apoyo brindado al estudiante para facilitarle un mejor aprendizaje para la vida, preguntarse si quiere asumir el reto de acercarse a la realidad desde una óptica más ajustada al contexto, y si podrá reconocerse a sí mismo como un educador que influye en la permanencia o deserción estudiantil.

Bibliografía

- ANGULO, María Victoria; BURGOS, Gabriel; GUZMÁN, Carolina y VÉLEZ, Cecilia María (2008). *Deserción estudiantil en la educación superior colombiana: elementos para su diagnóstico y tratamiento*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- BATESON, Gregory (1998). *Pasos hacia una ecología de la mente*. Buenos Aires, Argentina. ISBN 9507247009.

- BUITRAGO RAMÍREZ, Hernán (2010). *Estado planetario de la civilización y ethos*. Cali: Universidad de San Buenaventura.
- Encuentro Internacional sobre Deserción en Educación Superior: Experiencias Significativas. Memorias, Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Bogotá, Colombia. (2004).
- Ministerio de Educación Nacional, Colombia (2006). Boletín Informativo de Educación Superior No 7.
- _____ (2010). Boletín Informativo de Educación Superior No 14.

Admonición, llamamiento...

a modo de preámbulo

“El hombre es prisionero de los medios organizativos que debe emplear para actuar, y estos medios que tienen una fuerza de inercia considerable se le salen de las manos porque ni los comprende ni los respeta”. (CROZIER, Michael y FRIDBERG, Erhard (1990). *El actor y el sistema*. México: Alianza Editorial. p. 228).

Las sociedades capitalistas occidentales han pretendido universalizar su ethos. La caverna civilizatoria occidental ha sido extendida por todo el planeta bajo el criterio de civilizar al bárbaro y de llevar su concepción de desarrollo a todos los pueblos. Ideas como civilización, progreso, dignidad, derechos humanos, democracia, libertad, igualdad, ciencia, tecnología, educación, escuela, felicidad, se alinean al software de esta caverna. Ese es nuestro ethos: una caverna de universales totalitarios que homogeneízan, estandarizan y maquinizan la vida. Es nuestro ethos de los estándares. Ethos como el gran estándar que sujeta y regula instintos y emociones, manda y obliga a partir del cual nos comportamos de manera estandarizada.

Es desde aquí que occidente intenta colonizar el pensamiento y la vida de las personas a través de sus megamáquinas: el archivo, la escritura, la democracia, la propaganda y la publicidad, las instituciones, las TIC, los agenciamientos sutiles de inclusión, asimilación y homogeneización generalizada y, por supuesto, la ciencia; ella última, hoy quebrantada y sujeta a las megamáquinas industriales capitalistas como la gran corporación privada, las universidades, los centros de investigación, las oficinas administrativas y financieras, el Icfes y Colciencias. Todas estas megamáquinas que remasterizan y reciclan día a día el ethos civilizatorio o caverna bajo el eufemismo de sociedad del conocimiento o más bien del desconocimiento como nos lo alerta el colega y amigo Olver Quijano Valencia en su reciente libro *Eufemismos*. En el libro *Imperio*, de Michael Hardt y Antonio Negri encontraremos este texto:

El nuevo paradigma es tanto sistema como jerarquía, una construcción centralizada de normas y una extensa producción de legitimidad, difundida a lo largo y a lo ancho del espacio mundial. Se configuró ab initio como una estructura sistémica dinámica y flexible que se articula horizontalmente. Concebimos la estructura, en una especie de simplificación intelectual, como un híbrido entre la teoría de sistemas de Niklas Luhmann y la teoría de la justicia de John Rawls. Algunos llaman a esta situación "el ejercicio de la autoridad sin gobierno", para indicar la lógica estructural, a veces imperceptible pero siempre y progresivamente efectiva, que arrastra a todos los actores dentro del orden del todo. La totalidad sistémica tiene una posición dominante en el orden global, rompe resueltamente con toda dialéctica previa y desarrolla una integración de los actores que parece ser lineal y espontánea. Sin embargo, al mismo tiempo, la efectividad del consenso se hace aun más evidente bajo una autoridad suprema del ordenamiento. Todos los conflictos, todas las crisis y todos los disensos efectivamente impulsan el proceso de integración y por lo mismo exigen más autoridad central. La paz, el equilibrio y el cese del conflicto son los valores a los que apunta todo. El desarrollo del sistema global (y del derecho imperial, en primer lugar) parece ser el desarrollo de una máquina que impone procedimientos de acuerdos continuos, que conducen a equilibrios sistemáticos, una máquina que crea un continuo requerimiento de autoridad. La máquina parece predeterminedar el ejercicio de la autoridad y la acción en todo el espacio social. Cada movimiento está establecido y sólo puede buscar su propio lugar, asignado dentro del sistema mismo, en relación jerárquica que se ha acordado. Este movimiento preconstituido define la realidad del proceso de la constitucionalización imperial del orden mundial el nuevo paradigma. (HARDT y NEGRI, 2005, p. 33-34).

De este ethos es el libro que acabas de otear amigo lector. Por eso esta admonición y llamamiento aparece al final para que regreses, para que vuelvas a él y te aproximes a sus textos ya no con la mirada del cazador furtivo que va buscando información útil para un proyecto o para un asunto que hay que atender. Sino con la mirada del pulidor de lentes, con el oído del sacerdote y el pulso del relojero. Porque leer es un arte y no un acto maquínico como nos lo pide hoy la academia. Ese es nuestro ethos: un "adentro" constituido como la matrix democrático-capitalista en la cual los supuestos superiores homínidos cerebralizados se masifican y se anonimizan alimentando las máquinas disciplinarias universitarias, gubernamentales, familiares, mientras cuestionamos los gobiernos de los cuales terminamos siendo colaboracionistas efectivos y en donde nos encuentran empotrados como burócratas. Lo que criticamos es lo que encarnamos. Los ídolos no están fuera, los encarnamos. Y desde ahí administramos la educación y establecemos la relaciones con los demás.

El libro al que volverás intenta ser un acto político de resistencia de algunos docentes y estudiantes que atreven a pensar-se lo que subyace a las prácticas y

discursos de lo que diariamente hacemos como ciudadanos, como educadores, como administradores y, en general, como androides del sistema capitalista occidental. Este no es un libro para reciclar o remasterizar lo que hacemos. Es un pensar-se cada uno el territorio pensamiento o ethos de lo que hacemos. Asunto que las modas del *management* o la alta dirección no promueven ni hacen y más bien nos llevan a quedamos entrapados y atrapados en las lógicas costo-beneficio o inversión-rentabilidad, reduciendo el margen de maniobra y de “gestión” de la educación y el conocimiento. Contra esa estrechez humana es este libro.

Ya tenemos suficientes evidencias de lo que hacemos. La escuela nos prepara para ello. Nos profesionalizamos, nos matriculamos en maestrías, doctorados y hasta postdoctorados para que nos pulan, ajusten y aceiten cada vez más para ese hacer. Hacer rutinario y sofisticado de estándares de calidad, de normas ISO, de certificaciones, de publicaciones, de investigación industrial, de reuniones, de informes, de agendas. Estamos atrapados sin salida.

La invitación no es que dejemos de hacer lo que rutinariamente hacemos. La invitación a pensar-nos el ethos que soporta este hacer. ¡Hágalo!, ¡sígalo haciendo! Pero ahora conociendo y reconociendo la pecera en la que está. Y si lo decide, nade hacia sus borrascosos bordes, hacia las márgenes, a su manera.

Y te dejamos esta pregunta final ya que sabes que el ritmo natural de tu cuerpo y de tu vida está atrapado por una sofisticada tecnoinstrumentación maquínica (sinóptico): ¿Qué interés puede seguir teniendo mi vida si ya la tengo programada hasta la jubilación?

Bien, eso es todo. Ahora vuelve al texto.

CamGómez, Santiago de Cali, agosto 20 de 2011



“En el actual estado de comprensión del mundo circundante y el ser ahí, ser arrojado al mundo, inmerso en el Uno: el hombre del término medio, la masa sujeta al Imperio, nos encontramos con movimientos del pensamiento mundial que han investigado el modus operandi de la megamáquina globalitarizante puesta en marcha en el planeta en los últimos 20 años; como culminación de un proceso de hipercapitalización de la postmodernidad occidental. Esto significa que contamos con herramientas conceptuales y opciones teóricas que nos permitirán entender los patrones de pensamiento y lógica de las civilizaciones, y de los procesos actuales de panoptización y control global biopolítico de la humanidad hipermoderna”.

HERNÁN BUITRAGO RAMÍREZ
(De esto trata este texto).



UNIVERSIDAD DE
SAN BUENAVENTURA
SECCIONAL CALI

La Umbría, carretera a Pance
PBX: 488 2222 - 318 2200 - Fax: 318 22 92, Ext.: 300
A.A. 7154 Y 25162 - www.usbcali.edu.co