

Urdimbres



**UNIVERSIDAD DE
SAN BUENAVENTURA
SECCIONAL CALI**

Urdimbres

Compiladora
Claudia Mallarino Flórez

2010

Universidad de San Buenaventura, seccional Cali
Editorial Bonaventuriana

Título: *Urdimbres*

Compiladora: Claudia Mallarino Flórez (cmallari@usbcali.edu.co)

ISBN: 978-958-8436-34-0

Rector
Fray Álvaro Cepeda van Houten, OFM

Secretario
Fray Hernando Arias Rodríguez, OFM

Vicerrector Académico
Juan Carlos Flórez Buriticá

Vicerrector Administrativo y Financiero
Félix Remigio Rodríguez Ballesteros

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

Director Proyección Social
Ricardo Antonio Bastidas

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

Diseño y diagramación: Edward Carvajal A.

© Universidad de San Buenaventura Cali

Impresión: Feriva S.A.

Universidad de San Buenaventura, seccional Cali
La Umbría, carretera a Pance
A.A. 25162

PBX: (572)318 22 00 – (572)488 22 22

Fax: (572)488 22 31/92

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
Diciembre de 2010

Tabla de contenido

Presentación.....	9
-------------------	---

CAPÍTULO 1. UMBRALES

EPISTEME: GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO.....	15
---	----

Algunas reflexiones en torno a la gestión del conocimiento

<i>Walter Mendoza Borrero</i>	17
Resumen	17
A modo de introducción.....	17
Algunos apuntes sobre el conocimiento.....	18
Sobre el trabajo en las universidades	23
Sobre las creencias	24
Bibliografía	26

En desafío de urdimbres... Gesta/gestión de conocimiento en cuanto despliegues de humanidad/inteligencia

<i>Silvio Cardona</i>	29
Problematización.....	31
Fuentes de consulta	43

Modernidad, posmodernidad, contemporaneidad: una tríada necesaria para situar el acto humano creativo/obra de conocimiento

<i>Claudia Mallarino Flórez</i>	45
Introducción	46
Contexto epistémico y metódica: ensamble gnoseológico y modos	47

Auto / eco / biografía: sujetos que saben qué saben y saben cómo usar su saber	55
Auto-biografía: mundo interno/mundo externo.....	57
Eco-biografía: mundo compartido/mundo creado.....	58
Contemporaneidad: el lugar de los “futuribles” – futuros posibles.....	59
Bibliografía	61
EPISTEME: MÉTODO/METÓDICA	63
Agúzate... que te están velando	
Notas entorno al “sí mismo” como obra de conocimiento	
<i>Carlos Alberto Molina Gómez</i>	65
Siento una voz que me dice agúzate.....	66
Siento una voz que me dice agáchate.....	68
La formación investigativa en la maestría	
Una ocasión para el conocimiento	
<i>Claudia del Pilar Vélez</i>	75
Presentación.....	76
El sujeto investigador sustantivizado, mariposa en gestación	78
De la doxa a la episteme. Cómo el relato teje saber	81
Nuevos saberes investigativo/pedagógicos. Aromas para estrenar.....	83
Bibliografía	87
Conocer-indagar-investigar:	
Reconociendo las terceras márgenes del río	
<i>Patricia Pérez Morales</i>	89
Imaginar-conocer-crear	92
Postura indagativa.....	96
Aprendimientos... ..	98
Bibliografía	98
EPISTEME: POLÍTICA DEL DESARROLLO	101
Desarrollo, cultura y potencialidad político/epistémica del desarrollo (humano)	
<i>Olver Quijano</i>	103

Desarrollo para la occidentalización o cómo la singularidad socio/cultural (des)aparece en tal dispositivo	105
El desarrollo: dispositivo para encerrar/integrar la multiplicidad de imaginarios y prácticas	110
Las mutaciones de la arquitectura discursiva del desarrollo. Los eufemismos justificatorios de los fracasos recurrentes	114
Marketización: lo común como <i>locus</i> de la plusvalía, la refuncionalización de la diferencia o las “mercancías de la diversidad”	121
Postdesarrollo: para romper con el imaginario (neo)desarrollista	126
A modo de epílogo	131
Bibliografía	135
La escritura como acontecimiento	
<i>Julián Arias C.</i>	141
Resumen	141
La batalla por la producción de sentido.....	142
La escritura en acontecimiento	149
Bibliografía	155
 CAPÍTULO 2. ENSAMBLES	
SOCIEDAD, HUMANIDAD, EDUCACIÓN	159
Sensaciones y percepciones sobre la educación actual	
<i>Carlos Skliar</i>	161
Preliminares. La sensación que la escuela ya no tiene sentido.....	161
Avances. La percepción de la dificultad por convivir	163
Desenlace. Estar juntos.....	171
Bibliografía	174
SUJETO, CONCIENCIA, TIEMPO.....	175
Construcción de otras certezas desde un escenario para nuevas indagaciones: casos de las ciencias sociales	
<i>Harold Viáfara S.</i>	177
Apertura.....	178

El caso de la sociología: partir de allí para deslindarse	179
Nuevas miradas.....	182
Estudios culturales	183
Otros esfuerzos de producción de conocimiento con perspectiva de ruptura: una mirada general y el caso latinoamericano.....	187
Bibliografía	196
PROBLEMAS DE CIENCIA, PROBLEMAS DE CONOCIMIENTO	199
La sociedad de consumo en la sociedad del riesgo: un entronque entre Gilles Lipovetsky y Ulrich Beck	
<i>Fredy Fernández M.</i>	201
Abstract	201
Exordio.....	202
Uno	203
Dos.....	208
Tres.....	210
Cuatro	212
Bibliografía	214
PROBLEMAS DE COEXISTENCIA	217
Matrices de la persona afro-amerindia: escritura como obra de vida	
<i>Marcos Ferreira Santos</i>	219
Bibliografía	245
UNIVERSIDAD, MAESTRÍA Y SOCIEDAD.....	251
“Vale más la pena ver una cosa siempre por primera vez que conocerla...”	
<i>Carlos Alberto Molina Gómez</i>	253
A manera de un <i>abstract</i> extenso, aunque no lo sea.....	253

Presentación

Apostarle a lo esencial en procesos de formación superior en tiempo presente, se ha ido constituyendo en el reto académico e intelectual de la Maestría en Educación: Desarrollo Humano¹ que tiene su norte en la configuración de comunidades de sentido que se interroguen como una opción de salvataje, como una opción de pensar, de pensar-se, desde los intereses personales y el vínculo eco biográfico que exige formar parte de la sociedad humana; dicha apuesta representa la posibilidad de elaboración epistémica asociada al avizoramiento de múltiples tensiones sustanciales que se debaten en el campo educativo.

De la mano de Calvino (1990)², quien llegó a considerar la “levedad más como un valor que como un defecto” –en contraposición a la pesadez que representa el pensamiento humano estatuido, paradigmático y socialmente aceptado–, es pretensión intelectual del escenario educativo de la maestría la emergencia de cambios de enfoque, óptica y lógica para permitir el reconocimiento de múltiples vías y métodos de conocimiento como oportunidad para transgredir las estructuras académicas e intelectuales planas y, navegando en la incertidumbre comprender y organizar el conocimiento pertinente en diálogo inteligente con el tiempo presente, asunto que incorpora desde aristas diversas el conocimiento que la humanidad ha elaborado pero, lo pone en discusión desde las señas epocales.

Asuntos como el lenguaje y su movilidad, el conocimiento, su error, movilidad y estancamiento; la recuperación del contexto como configuración de la realidad

-
1. Programa de formación post gradual ofrecido por la Facultad de Educación de la Universidad de San Buenaventura, seccional Cali desde el año 2001 y que en la actualidad cuenta con diez cohortes.
 2. En sus *seis propuestas para el próximo milenio*, a propósito de la cátedra de las “Charles Eliot Poetry lectures” en la Universidad de Harvard, encomendada a él para el año 1985- 1986, no pudiendo leerlas porque murió antes de la fecha prevista para ello.

y la elaboración cotidiana de un elemental pensamiento global, aunados a la necesidad del ser humano de hacer balance sobre cuestiones fundamentales como: ¿dónde estoy? ¿Desde dónde estoy?, demandan gnoseológicamente una organización alternativa del conocimiento o al menos de los nichos en que el se fragua. Es así como en el programa se va haciendo visible la silueta de cuatro búsquedas epistémicas: política del desarrollo humano, lenguaje, gesta /gestión del conocimiento e indagación, asuntos que sin estar representando un rótulo disciplinar estatuido, tienen un lugar gnoseológico en la red comprensiva de las tensiones que constituyen el devenir de lo educativo.

Cuando el programa inicia no prevé estas movilidades epistémicas, es la emergencia intelectual y académica de quienes la constituyen –como estudiantes, docentes e investigadores–, en conversación con los autores invitados desde la proximidad, desde la lejanía, desde los encuentros y los opuestos; así como las elaboraciones colectivas a partir de los escenarios propuestos por el programa, las que nutren las búsquedas y, en esa vía, emergen cuencas³, como territorios de tensiones, representados en: sociedad-humanidad-educación; de otro lado: problemas de ciencia y problemas de conocimiento; también, problemas de la coexistencia; y tensiones asociadas a la triada conciencia-sujeto-tiempo.

Estas cuencas buscan vincular el conocer, la esperanza, el mundo de la vida y la creación como pretextos para elaborar conocimiento con pretensiones de pertinencia en tiempo presente, vinculando el ontos del crear con el ontos del vivir; vínculos que van constituyendo los problemas de conocimiento que interesan para, desde racionalidades emergentes proponer renovadas formas de conocimiento.

De hecho, el compromiso político de elaborarse, desplegarse y asumir postura es una representación del paso del concepto al pragma, así como de la elaboración categorial a la praxis constitutiva del mundo de la vida, esencialmente aferrada al devenir humano.

Son estas, entre otras razones las que motivan esta URDIMBRES, pedazo de tiempo intelectual y académico que representa desde las voces de los invitados, todos aquellos meandros, aristas, idas y venidas- que en diálogo creador han permitido ir configurando el nicho discursivo y poiésico de la comunidad académica que revitaliza cotidianamente la Maestría en Educación: Desarrollo Humano.

3. Entendidas como una red de tensiones que acogen de manera amplia problemas de conocimiento que sin nacer exclusivamente en el campo educativo, permiten elaborar comprensiones en red relacional y compleja de diálogo con lo educativo.

El educar hoy, lo que demanda y presenta la escritura, los diálogos con Lipovetsky y Ulrich Beck, el tránsito histórico del desarrollo en el imaginario social, la discusión sobre las lógicas y racionalidades en la gesta /gestión del conocimiento, entre otros, son los asuntos que configuran este producto colectivo que pone en escena y en discusión las apuestas de la formación magister desde la Facultad de Educación de la Universidad de San Buenaventura Cali, desde el convencimiento como dice Freire P. (1999), de que:

“existir, humanamente, es “pronunciar” el mundo, es transformarlo.

*El mundo pronunciado, a su vez,
retorna problematizado a los sujetos pronunciantes,*

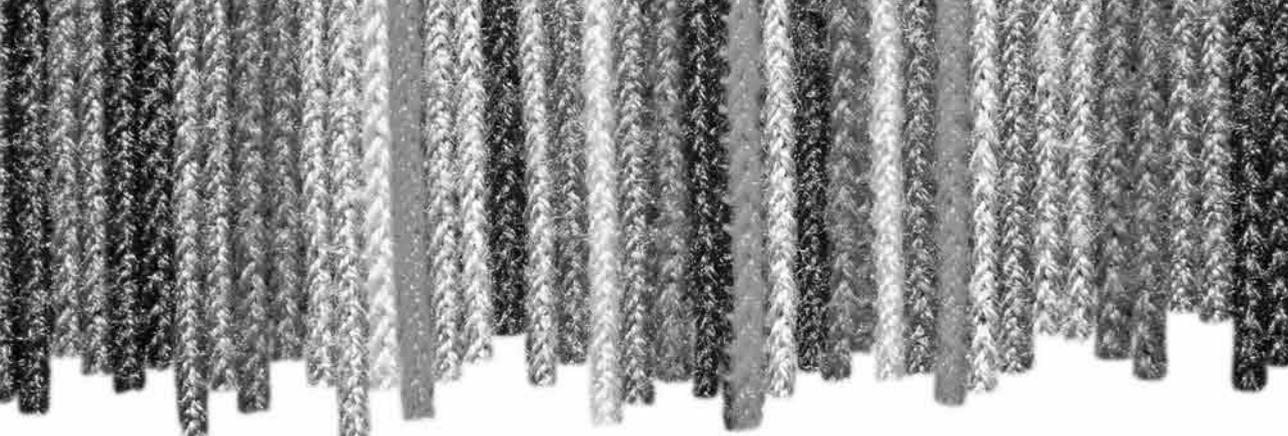
Exigiendo de ellos un nuevo pronunciamiento...

...Los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión. Mas si decir la palabra verdadera, que es trabajo, que es praxis, es transformar el mundo, decirlo no es privilegio de algunos hombres, sino derecho de todos los hombres.....Decir la palabra, referida al mundo que se ha de transformar, implica un encuentro de los hombres para esta transformación”...

Para ustedes.

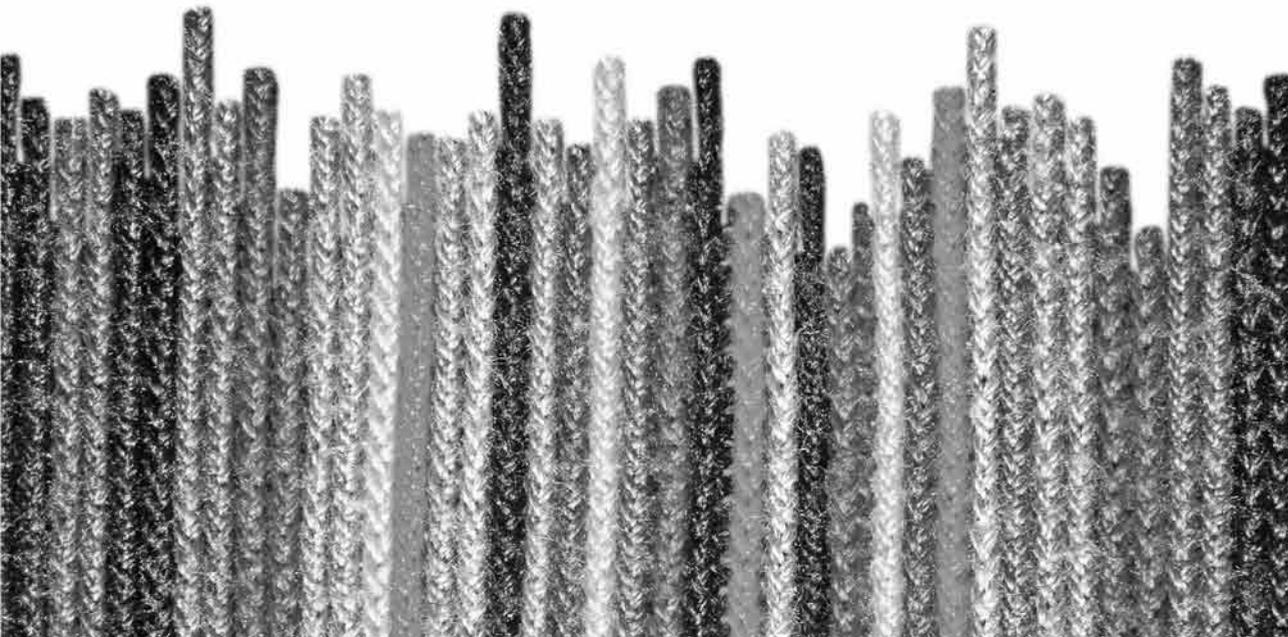
MG. Orfa Garzón Rayo

Directora de la Maestría en Educación: Desarrollo Humano



Capítulo 1

Umbrales



Epísteme: Gestión del conocimiento



Algunas reflexiones en torno a la gestión del conocimiento

Walter Mendoza Borrero

En desafío de urdimbres... Gesta/gestión de conocimiento
en cuanto despliegues de humanidad/inteligencia

Silvio Cardona

Modernidad, posmodernidad, contemporaneidad: una tríada necesaria
para situar el acto humano creativo/obra de conocimiento

Claudia Mallarino Flórez

Algunas reflexiones en torno a la gestión del conocimiento

Walter Mendoza Borrero

Doctorando en Psicopedagogía, magíster en Dirección Universitaria, magíster en Educación, Especialista en Investigación Educativa en contextos de Docencia Universitaria, licenciado en Literatura.

Actualmente es el decano de la Facultad de Educación de la Universidad de San Buenaventura, seccional Cali. Investigador del Grupo Educación y Desarrollo Humano.

Resumen

El presente artículo ubica el papel que la universidad colombiana tiene con la gestión del conocimiento para lo cual, aborda la discusión desde tres aspectos fundamentales: el conocimiento, el trabajo y las creencias. Desde el conocimiento plantea la necesidad que directivos y académicos tienen de asumir posturas críticas frente a la ciencia; desde el trabajo, analiza una opción de organización que parta de las disciplinas y desde las creencias, aborda la existencia de diversas culturas en la universidad.

Palabras clave: Gestión del conocimiento, trabajo, poder, cultura, autonomía.

A modo de introducción

La universidad colombiana ha venido fortaleciéndose en su quehacer académico con las políticas del Ministerio de Educación Nacional y con los estudios rigu-

rosos adelantados por académicos e investigadores; sin embargo, es lógico que en este proceso de cambio se debe prestar atención a los nuevos desafíos que se plantean a la Universidad como generadora de conocimiento y a la gestión que de éste se haga.

Para abordar y analizar este tema, es necesario referirse a tres aspectos claves de la Universidad: el conocimiento, el trabajo y las creencias.

Algunos apuntes sobre el conocimiento

Con respecto al primero de estos aspectos, es necesario plantear que la universidad, a diferencia de otras empresas, tiene un objeto bastante complejo e intangible; el conocimiento, que en una institución universitaria está presente de diversas maneras y en diferentes campos.

La autonomía planteada a partir del conocimiento es un elemento a tener en cuenta, pues en la universidad colombiana se sigue presentando una organización por facultades, departamentos y escuelas, cada una con sus programas, que trabajan, producen y reproducen conocimientos especializados, muchas veces aislados y que no son divulgados al resto de la comunidad.

Cada facultad, departamento o escuela tiene sus propios procesos internos y sus propias necesidades en la generación de conocimiento. Lo anterior nos lleva a pensar en procesos más universales y en estrategias y lineamientos institucionales que permitan administrar de una manera oportuna la producción de dicho conocimiento.

Retomando los aportes de Burton Clark sobre la complejidad, la autonomía, la diversidad y la especialización del conocimiento, se hace evidente la necesidad de crear estrategias que permitan una verdadera gestión del conocimiento.

Una de las frases de Clark en su libro *El Sistema de Educación Superior* que más llama la atención es: “Los profesores cuentan con autonomía para estar en sus casas y pensar”, esta frase lleva a preguntar y reflexionar sobre el hecho que en muchas de las universidades colombianas, especialmente las privadas, esta frase es una utopía, pues hay sistemas organizacionales tan rígidos que no permiten estrategias como ésta, pues son vistas como pérdida de tiempo. Para el caso colombiano, los profesores deben cumplir horarios estrictos en la institución y la generación de nuevos conocimientos debe pensar en formas organizativas diferentes que posibiliten la generación de los mismos.

Indudablemente es bien aceptada la tesis que maneja el autor al afirmar que el conocimiento está íntimamente ligado a la distribución del trabajo y del poder e igualmente a los fines y a la organización misma de la institución.

La producción del conocimiento en un esquema de poder centralizado no es relevante ni para la institución ni para la sociedad, pues se concibe desarticulada de las necesidades verdaderas, o como lo plantea Gibbons (2005)¹, desde el contexto de aplicación, aspecto que debería ser claro en este momento para cualquier universidad. Igualmente con Gibbons se podría justificar que la investigación pase a manos de las unidades expertas y que éstas tengan plena autonomía para liderar sus procesos. De esta manera se podrá acercarse a la producción del conocimiento en el modo 2, que entre otras características; deberá:

- Atender los requerimientos propios de las disciplinas y a su vez, responder a las necesidades concretas de la sociedad y porqué no, del sector productivo.
- Surgir de verdaderos procesos investigativos autónomos y participativos no centralizados que le permitan a la universidad salir de sus muros y producir conocimientos en los contextos propios de aplicación.
- Ser de corte transdisciplinario e interdisciplinario.
- Ser presentados a la comunidad académica y científica para su validación.
- Ser fruto de la creatividad del colectivo que participa en su producción.

Para gestionar el conocimiento los directivos y académicos de la universidad no deben asumir una posición de neutralidad respecto de la ciencia, pues ello irá en contravía de los principios de la academia y de su función social como institución educativa al negar la relación directa que existe entre ciencia e interés, entre ciencia e ideología, entre ciencia y filosofía, aspectos que ya muy bien la teoría crítica de la ciencia ha argumentado (Orozco, 2002).

El asumir una posición de neutralidad remonta a Popper,² pues para los positivistas lógicos es inaceptable en la reflexión sobre la ciencia una discusión abierta sobre los intereses científicos; a cambio, defienden el carácter neutral de la ciencia, neutralidad que genera de hecho un falso divorcio entre conocimiento e

1. "Algunos atributos de la producción del conocimiento en el modo 2".

2. Popper nos plantea la falsación a partir de procesos deductivos pero negando la tradición histórica por carecer de leyes que puedan ser falseables. Igualmente plantea que la teoría posee una estructura lógica independiente de la dinámica social, aspecto que no podemos aceptar como tarea vigente de la universidad contemporánea.

interés, entre ciencia e ideología y hace de la ciencia una actividad desvinculada de la dimensión ética de la acción humana, lo cual es muy discutible, máxime hoy cuando la modernidad asiste con asombro a la proliferación de nuevas teorías de explicación científica del mundo; lo que Kuhn llama revoluciones científicas en el tránsito de la superación de un periodo de ciencia normal, porque aceptar los nuevos modelos significaría reevaluar la concepción que del mundo se tenía hasta el momento, con todo lo que ello significa para los muchos intereses particulares que cohabitan en una comunidad científica que se ha casado con un paradigma (modelo de explicación) adecuado exclusivamente a un modelo de sociedad y que en última instancia sirve a los intereses de una ideología. Indudablemente una visión neutral de la ciencia negaría toda posibilidad de diálogo con la sociedad y su aplicación práctica pertinente socialmente.

Al ubicar la neutralidad de la ciencia se la desvincula de la acción humana y de la ética y se estaría desvirtuando el interés del científico. Hoy por hoy las universidades están en la búsqueda constante de producción de conocimiento en el contexto mismo de aplicación tal como lo propone Gibbons (2005, p. 14), la neutralidad es todo lo contrario a esta búsqueda. En pleno año 2010 no se pueden seguir desarrollando procesos investigativos a partir de ensayo y error para llegar a una verificación o falsación; por el contrario, hoy el conocimiento es aprobado y validado por la pertinencia social que tenga. Por lo tanto, está íntimamente ligado por la mediación histórica y por los intereses del investigador. La universidad no puede generar ningún tipo de conocimiento desligado de la dinámica social.

La ciencia no puede ser neutral porque la actividad científica está atada al sistema social en el cual se produce la relación entre conocimiento e interés.

Lo que para el positivismo lógico es inaceptable, la relación dinámica entre hechos observables y decisiones del científico como argumento para defender la neutralidad de la ciencia empírica, otorga de otro lado, validez argumentativa al racionalismo crítico al aceptar el dualismo entre hechos y decisiones como el verdadero problema en cuestión: que la ciencia no es neutral porque la actividad científica está atada al sistema de trabajo social en el cual se inscribe la relación entre conocimiento e interés, relación que se constituye en un obstáculo para la liberación de la conciencia social del hombre por medio de la ciencia. Por tanto, la práctica científica implica la participación activa del sujeto que reflexiona sobre los intereses que animan dicha práctica. Así podría afirmarse, que el conocimiento científico no es objetivo en su totalidad y mucho menos posee neutralidad alguna, pues como ya se ha dicho el quehacer científico siempre

estará al servicio de unos intereses de clase (tesis No. 2 de Habermas: el conocimiento científico como instrumento de autoconservación que se trasciende a sí mismo), intereses que se dinamizan en la interacción social, el trabajo, el lenguaje y el poder (tesis No. 3 de Habermas), para lo cual es indispensable el trabajo dialéctico entre filosofía y ciencia.

Los directivos y académicos universitarios deberán tener claro que lo primordial tanto de la educación como de la ciencia es su función social. Por lo anterior, este debe ser el objetivo rector de todo proceso científico, y en tal sentido, el asirse a una concepción de neutralidad de la ciencia generaría en la universidad posiciones diversas y hasta contradictorias sobre la ciencia. Aquí se verían investigaciones de corte positivista, o trabajos en los cuales lo que importa más al profesor es que el estudiante llegue a falsear o no teorías; se estaría en el ámbito de la teoría, pero desde una mirada de la teoría analítica de la ciencia donde se trata de tener neutralidad científica desconociendo así, el medio social y su influencia. Con un método de trabajo riguroso se producirían tesis de grado acartonadas, lineales que paso a paso y sin saltarse ningún punto, concluirían por demostrar teorías que probablemente no tendrán relevancia social y no responderán de manera pertinente a las necesidades del medio.

Los directivos y académicos universitarios tendrán que entender que aquella mirada supuestamente neutral de la ciencia es una simple utopía, ¿cómo se puede ser neutral en un mundo que exige resultados? ¿Cómo desvincular el propio interés y el de la sociedad cuando se investiga? Además, los directivos universitarios deberán saber que cuando la teoría crítica de la ciencia se vuelva una línea de pensamiento que tenga como objeto central el conocimiento ligado al análisis de la ciencia podrá entenderse tanto a la sociedad como a su dinámica, pues la sociedad matiza el tipo de práctica científica que se hace en la universidad y no se puede ser ajenos a este hecho: hay un condicionamiento social de la producción científica. Si en una sociedad no se valora la cultura simplemente la existencia de la universidad no es viable. Además, aspectos constitutivos de la especie humana como el trabajo, el lenguaje y la interacción³, están interrelacionados y es inaceptable que en circunstancia alguna propicien la dominación, el ocultamiento ni la explotación, por el contrario; deben propugnar la transformación el mundo y satisfacer las necesidades humanas; por ende, no pueden pensarse aislados de la cultura.

3. Habermas propone a partir de esta triple dialéctica (trabajo, lenguaje, interacción), una génesis de las ciencias que permite asumir su significación histórica y cultural.

El compromiso de la Universidad en relación con la gestión del conocimiento, con el país y con el desarrollo social difícilmente podrá cumplirse sin una postura firme y decidida sobre la ciencia ante la cual, no se puede asumir una posición neutral.

En la época actual la ideología reinante puede hacer que la Universidad desvíe su orientación y caiga a su servicio, o por el contrario, lograr que la Universidad proponga un nuevo orden, una nueva ideología, pero siempre con miras a cumplir su función social, que es la educación. “La ideología es a su vez, un elemento estructural de todo orden social. Ella permea la estructura y la organización social, es secretada por las instituciones y reproducida a través de éstas, mediante los diversos mecanismos de manejo y conformación de la conciencia social” (Orozco, 2002, p. 50).

Todo conjunto de conocimientos sobre una realidad determinada implica una ideología, pues ellos comprenden juicios de valor como exhortaciones o represiones de deseo que se encuentran en una relación estrecha con los intereses, aspiraciones e ideales de una clase social determinada. A la gestión del conocimiento le corresponde en gran parte develar estas ideologías y, como ya se mencionó anteriormente, proponer nuevos órdenes sociales, o por el contrario, caerá en el mismo juego de reproducción social. “Podemos decir, finalmente que a través de la ideología codificamos bloques de experiencia y reproducimos comportamientos rituales que permiten la permanencia de un orden social dado” (Orozco, 2002, p. 55). La gestión del conocimiento, propia de la de la universidad ¿irá en este sentido?

El problema fundamental que se ventila en la discusión es que el conocimiento científico (objetivo) propio de la gestión universitaria está ligado a un punto de vista de clase, es decir, a una ideología, entendida ésta como un conjunto de valores sociales que pueden ser morales, artísticos o políticos, etc. En esta esfera social entra a jugar la relación del conocimiento, lo cual no implica, que el conocimiento deba considerarse como falso. La objetividad es decir, la cientificidad del conocimiento, puede lograrse escapando del relativismo, haciendo que el conocimiento científico no dependa de ningún punto de vista particular, de de ningún tipo de determinación social, pues esa determinación social genera, supuestamente, un falso conocimiento.

La gestión del conocimiento de las universidades no puede desvincularse de su función social ni tampoco marginarse de los intereses sociales y de clase que en ella puedan coexistir.

La gestión del conocimiento es trascendental en el devenir de la universidad, porque ella tiene en sus manos la opción de dejar el mundo como está o en cumplimiento de su función social, luchar por su transformación. Si la academia adopta la primera opción, se fijará una imposible tarea neutral; si por el contrario, se decide por la segunda opción, deberá vincular la ciencia a la práctica social y al interés del investigador, pues el conocimiento científico en sí mismo es una praxis social.

Se infiere entonces, que en la gestión del conocimiento se debe vincular la investigación con los intereses de una clase, de modo que la investigación responda a sus necesidades, pero que a la vez, debe proponer nuevos órdenes que vayan en la vía del desarrollo social y busquen orientar los conocimientos y la misma investigación hacia fines que no necesariamente convengan a un grupo que ostenta el poder económico o político sino en beneficio de la sociedad misma, tarea que los encargados de la gestión del conocimiento no pueden perder de vista.

Sobre el trabajo en las universidades

Continuando con este análisis se abordará ahora el trabajo, el segundo aspecto planteado en esta discusión, pues otro cambio radical que muchas universidades deben hacer, tiene que ver con su estructura académica. Actualmente, la academia está organizada con base en la estructura administrativa desde el establecimiento. Difícilmente podrá gobernarse académicamente una universidad que no parta para su organización académica de las disciplinas; de las disciplinas debe depender la distribución que del trabajo se haga y no a la inversa, como actualmente ocurre.

El tener una organización académica que responda a la estructura disciplinar es un eje importante para la vida institucional, pues esto se reflejará en lo investigativo, en la docencia y en la proyección social. La organización académica basada en las disciplinas trasciende el mero espacio físico del establecimiento y tiene un positivo impacto en la vida social. Tal como lo menciona Burton Clark (1983, p. 56), “Es importante destacar que trasciende los establecimientos, vinculando sectores de uno con sectores similares de otro establecimiento” al referirse a la organización académica a partir de la disciplina.

Si se pretenden mayores y mejores desarrollos académicos es indispensable dar vía libre a estructuras menos rígidas, con más autonomía, con más capacidad de autogestión, con mayor empoderamiento de sus académicos. La estructura

actual de la universidad no propicia los aspectos antes mencionados, pues el empoderamiento de algunas dependencias, como la financiera, no permite su optimización y entorpece los procesos, los vuelve lentos y centralizados. En repetidas ocasiones, las decisiones financieras se toman sin tener en cuenta lo académico; simplemente son disposiciones que la academia debe cumplir. Es primordial que haya un diálogo permanente entre lo académico y lo financiero para no perder de vista que la universidad es una organización que presta servicios académicos y que uno de sus objetos centrales es la gestión del conocimiento.

Son las facultades, departamentos o escuelas las llamadas a organizarse académicamente según las necesidades para generar su conocimiento. “Las disciplinas ejercen influencia en la organización académica y determinan la división del trabajo” (Clark, 1983, p. 56). Este es un aspecto que la universidad colombiana debe abordar indudablemente pues es necesaria una reforma institucional que dé poder y autonomía a sus docentes para la toma de decisiones en el orden académico. Actualmente se tiene una organización administrativa que muchas veces no responde a los intereses académicos. Esta situación actual de la universidad se debe a que la organización presenta una división del trabajo basada en lo administrativo y no en los campos del conocimiento como lo demuestra Clark en su obra.

Este cambio estructural hará que se dé una cultura académica real en la universidad, pues se logrará que los docentes y estudiantes se sientan identificados con posturas académicas claras y contundentes que determinarán la diferencia entre ser un estudiante de ingeniería o de ciencias administrativas; así, se tendrá una íntima relación entre la estructura del conocimiento en los diferentes campos y las diferencias de estilo que operan en cada una de ellas; del conocimiento dependerá la división que se haga del trabajo.

Sobre las creencias

El tercer aspecto a considerar es lo simbólico, lo cultural, la estructura social, las subculturas, la cultura intangible que están presentes en cualquier institución incluida la universidad. La cultura administrativa que a veces riñe con la cultura académica y estudiantil, se convierte en un talón de Aquiles, pues lograr la integración entre lo administrativo y lo académico es algo utópico. Aunque se diga que estas dos culturas dialogan, muchas veces no es así. En muchos casos colombianos se puede observar cómo lineamientos emanados de lo administrativo y financiero riñen con los intereses académicos en la generación

de nuevos conocimientos y desconocen los procesos y necesidades internas de cada programa y de cada disciplina.

La universidad es un mundo complejo pleno de culturas (de las disciplinas, del establecimiento, de los estudiantes, de los docentes, de lo administrativo, de lo financiero, de lo académico etc.) que día a día se ven enfrentadas en la realidad de cada uno de los miembros de la institución. Somos el fruto de una cultura organizacional intrincada y muchas veces contradictoria. Valdría la pena, entonces, preguntarse: ¿Cómo lograr una coherencia interna entre todas estas culturas?. Un posible camino sería pensar que con voluntad política y con una reestructuración coherente fruto del conocimiento se pueden alcanzar buenos resultados y empoderar a todos sus miembros, especialmente a los académicos, para generar una correcta gestión de conocimiento.

A continuación, se retomarán algunas ideas planteadas por Burton Clark: “... percibir a la educación superior como una lucha por el poder” (Clark, 1983, p. 364). “El monopolio del poder tiende a expresar los intereses y perspectivas de ciertos grupos reducidos” (p. 365). “La centralización del poder genera, además un círculo de politización, es decir un esfuerzo excesivo por infundir en la acción mediante la presión política” (p. 366). “El argumento por la división del poder lo es también por el apoyo a la diversidad” (p. 371). De lo anterior se puede deducir que Clark es enfático con su tesis al presentar la necesidad de la división del poder en la universidad. Cuanta más división del poder haya mayor será el grado de autonomía y producción de nuevos saberes. Los poderes centralizados de la universidad colombiana han llevado a la conformación de grupos que se establecen a partir de intereses muchas veces personales y no institucionales, para conseguir lo que necesitan, lo cual crea una cultura bastante excluyente y poco objetiva a la hora de tomar decisiones y de asignar presupuestos, pues unos pocos son los beneficiados y muchos los perjudicados.

“Tomamos en serio la educación superior cuando investigamos su manera de dividir el trabajo, generar creencias y distribuir autoridad, sus propias modalidades de cambio y sus conflictos específicos de valores.” “... la diferencia y la pluralidad son componentes integrales del universo moral del descubrimiento y la invención.” “La incertidumbre antes que la verdad, caracteriza las fronteras del conocimiento, y los mortales solo pueden ofrecer aproximaciones diversas y cambiantes de la verdad” (Clark, 1983, p. 379).

Como conclusión podría decirse que para la correcta gestión del conocimiento, coherente con las ideas presentadas en este ensayo, sería conveniente:

- Lograr el empoderamiento de los académicos partiendo del reconocimiento de éstos y desde posturas críticas de la ciencia que permitan su subjetivación y humanización.
- El reconocimiento de un sujeto que construye su discurso propio, que rompe paradigmas, que busca su saber y su ser en el proceso mismo de generación de conocimiento.
- Tener estructuras organizacionales basadas en el conocimiento, es decir, en la academia, y no desde el establecimiento como tal, pues estas estructuras permitirán mayores desarrollos en la generación y administración de nuevos conocimientos.
- El poder en las universidades no debe ser centralizado. Este debe ser distribuido adecuadamente para lograr empoderamiento y compromiso de sus miembros, especialmente los académicos. La cultura de la participación será un factor clave para obtener los resultados esperados en la generación de conocimientos.
- Se debe asumir una postura crítica de la ciencia que rompa con los esquemas de neutralidad científica y permita involucrar los intereses del investigador, atender las demandas sociales de acuerdo a sus intereses, y proponer nuevos órdenes de organización social.
- Promover la cultura de la investigación con políticas claras y lineamientos que permitan su desarrollo y divulgación.

Las anteriores y muchas más son las ideas que para abordar el tema de la gestión del conocimiento pueden analizarse, pues la discusión no se agota en estas cortas líneas sólo se dan tejidos particulares de la gran urdimbre que permitirá tener mayores claridades sobre la función del sujeto y de la universidad colombiana en los procesos de generación del conocimiento.

Bibliografía

- CLARK, Burton (1983). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco. México D.F.: Editorial Patria.
- GARCÍA GUADILLA, Carmen (1996). *Situación y principales dinámicas de transformación de la educación superior en América Latina*. Cátedra UNESCO de la Educación Superior. Tercera edición. Caracas.

- GIBBONS, Michel y otros (2005). *La nueva producción del conocimiento*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- OROZCO, Luis Enrique (2001). *La sociedad del conocimiento y la construcción de lo público: dos nuevos desafíos para la educación superior latinoamericana*. En: *Educación Superior desafío global y respuesta nacional – compilación*. Bogotá: Uniandes.
- _____ (2002). *Teoría analítica de la ciencia y la dialéctica I y II*. Bogotá: Uniandes.
- _____ (1988). *Universidad y cultura*. Uniandes.

En desafío de urdimbres... Gesta/gestión de conocimiento en cuanto despliegues de humanidad/inteligencia

Silvio Cardona

Doctor en Educación, Universidad de Salamanca, España; profesor invitado a programas de maestrías: Universidad de San Buenaventura, seccional Cali; Universidad de Caldas, Universidad Católica de Manizales, director de posgrado, miembro del Grupo Investigación ALFA, Universidad Católica de Manizales; par académico CONACES / colaborativo, miembro de Comité Científico / Editorial / Lector / árbitro de revistas indexadas, investigador en la temática: Gestas / Gestión del Conocimiento Organizacional / Territorial; director de Grupo Investigación ORION y profesor titular Proyectos de Futuro Territoriales, ESAF, Caldas.

El “indagar” en cuanto movimientos / movilidades cerebro /espiritual / corpóreas del sujeto soberano, convoca / suscita el situarnos ante la exigencia de desarrollar una argumentación orientadora siempre activa por encontrar nuevos sentidos, nuevos significados a la(s) realidades¹. El hoy del conocer / pensar / sensibilizarse

1. Nos encontramos ligados a la creencia de que lo real es todo aquello de lo que podemos dar cuenta en su completud por la observación objetiva de hechos y situaciones, descalificando otros modos de conocer la realidad, incluso aquellos que por nuestras propias limitaciones cognoscentes escapen a la explicación, la descripción y la definición. Por tanto lo real en la realidad, según Bachelard (1972): “ Es una luz que siempre proyecta alguna sombra jamás es inmediata y plena. Las revelaciones de lo real son siempre recurrentes. Lo real no es jamás lo que podría creerse, sino siempre lo que debiera haberse pensado”.

nos exige revitalizar nuevas figuras, nuevas formas de comprensión de las realidades humanas para dar respuestas presentes y mutantes a realidades presentes.

La educación, en los tiempos de hoy, puede entenderse como una “apuesta” al advenimiento de las trans-formaciones de nosotros mismos y nuestros entornos, lo cual, requiere para su consecución, afrontar el azar y la incertidumbre, a partir de eventos conjeturables decididos, pensados en la implicancia en los sujetos que en la hibridación cerebro / espiritual / corpórea, encuentran caminos posibles de auto-organización, desde de nuestra humana condición, poder mostrarnos desde adentro y mirarnos a nosotros mismos en pro de una educación por la gesta, por la hazaña de construirnos en historicidad.

De la “gesta” deviene la “gestión / gestionen”, diada concebida como movimiento siempre activo que no se agota en la administración, sino que da cuenta de los “eventos / eventum”, de aquéllos sucesos contingentes, sujetos a conjeturas, que nacen / mueren / emergen dentro de lo improbable, singular, accidental, aleatorio, concreto e histórico.

En los ámbitos de indagación / investigación, la diada “gesta / gestión” del conocimiento se torna una noción compleja, de tal suerte que de manera colectiva / asociada / colegiada, se avance hacia procesos trans-formadores de la realidad como “capacidad generada”, a manera de embrión, a manera de sucesos, que en el ámbito de la incompletud, la potencia, el constreñimiento y la proacción, den cuenta de la hazaña que de manera memorable, signa ciudadanos (as) / colectivos para ganar en humanidad.

En desafío de “Urdimbres”², me propongo suscitar la conversación al estilo de Maturana, al convocar el “*conversar como dar vueltas juntos alrededor de...*”, que se hace vida en el auscultar / reflexionar / discurrir la diada “gesta / gestión del conocimiento”, para trasegar en planos de comprensión³ caminando / conversando desde lo otro, con los otros, para desentrañar “categorías emergentes” que devienen “lógicas / tránsitos / implicancias”: poblamientos gnoseológicos.

2. Atractor escritural / vital propuesto por el colectivo docente “episteme de indagación” de la maestría en Educación / Desarrollo Humano, Universidad de San Buenaventura, seccional Cali, 2010.

3. Planos de comprensión gnoseológica pensados / asumidos por el autor del presente ensayo como tejido de pensamientos / conocimientos / sensibilidades humanas imaginadas / soñadas / creadas, que convocan también teorías / teóricos para dialogar / discernir / expresar / actuar.

Problematización

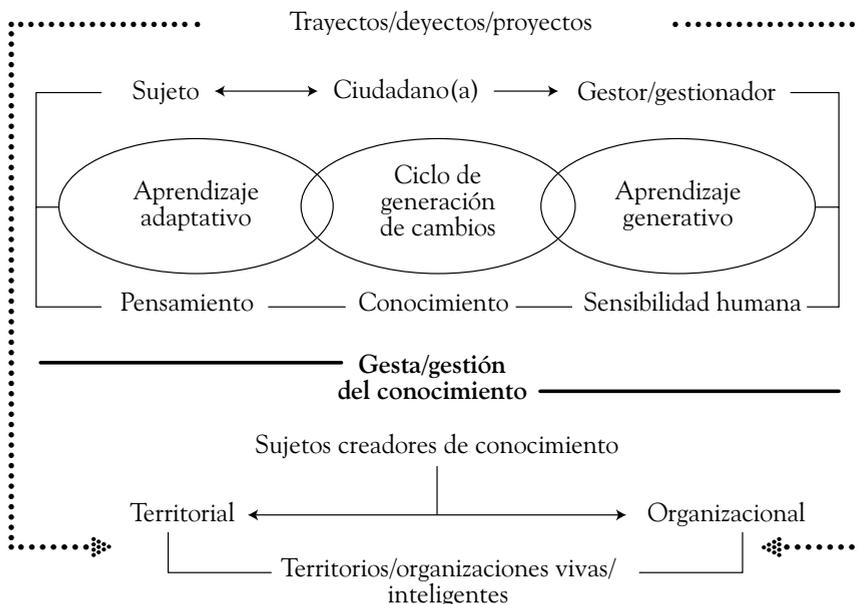
El trasegar de humanidad, sencillamente se reconoce como movimientos / movibilidades de carácter epistemológico, epistémico, teórico y metodológico de los intereses de indagación, en contextos socio-culturales-organizacionales, en los que imperan lógicas, racionalidades y corrientes de pensamiento (clásicas / emergentes) para comprender la educación como estación de conocimiento, abordada hoy por enfoques gerenciales (lógica de mercado), enfoques generadores / potenciadores (lógica de humanidad) que se vienen perfilando / denominando gesta / gestión del Conocimiento.

Lógicas y racionalidades en el pensar/conocer/sensibilizar-se el conocimiento

El sujeto de formación / conocimiento, en desafío de urdimbres, dispone / decide / lanza la mirada para comprender-comprender-se en ámbito de posibilidades, en tanto sujeto soberano crea / recrea / apropia / aplica el conocimiento situando su lente singular / diverso para aprender / generar / potenciar con otro(s) conocimientos trans-formadores y desde luego, constructores de nuevas realidades (epistemes).

El siguiente esquema es sencillamente un Atractor para la reflexión:

Mirando con distintas lentes



¿Qué significa la lente, las distintas lentes?. Una lente posibilita auscultar lo ignoto, lo escondido, aquello que no se percibe pues se con-funde en el límite entre lo claro y lo oscuro, lo lejano y lo cercano, el adentro, el afuera. Ver a través de una lente es maximizar lo pequeño para observarlo en su verdadera dimensión, es ver lo emergente en la unidad dialógica de las partes y ver las insuficiencias / emergencias de las partes al imbricarse en simbiosis generativas de lo nuevo.

La lente permite mirar distinguir: Identifica lo propio de lo extraño; lo particular de lo general. La lente permite el análisis cartesiano de la fragmentación que a su vez posibilita lo distinto y lo claro. Se distingue lo sui generis; se abstrae / particiona / representa lo mismo, lo propio de lo otro, lo alternativo / divergente, lo que no es lo mismo. En tanto, estallan planos de la mirada la mirada no es semántica sino elaborada (Tamayo, 2009), la mirada desde trayectos / deyectos / inyectos (Mejía, 2007, es el tamaño de la mirada (Guarín, 2007), la mirada de los tiempos presentes (Amador, 2005)

La lente posibilita / potencia el conocer / saber / poder por vía de la racionalidad simple que aboga por el sujeto al estilo de ciclos de mantenimiento. Es la gestión del conocimiento que tiene que ver con la introducción / dominación de enfoques, técnicas, modos y métodos de las teorías económicas, sociológicas y administrativas que devienen en modelos de gestión “hacia adentro”, y con decisión / aplicación / conciencia preponderante de la mirada incídica / enclaustrada del sujeto, con el fin de hacer más eficientes / eficaces los procesos de indagación / investigación, exigencias del mundo moderno-modernizado que deviene el saber / poder burocrático de la ciencia, el Estado, la sociedad y el mercado. Posiblemente a estos rasgos de expresión planetaria del mercado se le ha venido denominando agenciamientos planetarios.

La lente posibilita el conocer / saber / poder, por vía de racionalidades abiertas / críticas, que aboga por sujeto al estilo de ciclos generadores - que suscitan nuevas comprensiones para los procesos de indagar / investigar, en contexto de las sociedades emergentes, una de ellas, la sociedad del conocimiento humanas / humanizantes / humanizadoras, fundadas por factores asociados de carácter multidimensional / multireferencial / multicausal, que connotan la sociedad – mundo, en humanidad expandida. Posiblemente a estos rasgos de nueva humanidad se le ha venido denominando gesta de conocimiento.

La lente, las lentes, en singularidad / diversidad / pluralidad de la mirada en el comprender el saber / conocer / poder, convoca la “gesta / gestión” de conoci-

miento que es siempre potente, en cuanto rasgo emergente de la cultura de los tiempos de hoy.

Los aprendizajes que convocan/devienen la mirada de conocer / saber / poder

Aprendizajes adaptativos del sujeto, la lógica de: preguntas / problemas / problemáticas, la estación de conocimiento es epistemológica, la manifestación, el conocimiento explícito (Polany, 2003; Taqueuchi, 2000), aprendizaje que cobra fuerza en el pensamiento teórico / estatuido / documentado; el interés de aprendizaje del sujeto es pragmático en búsqueda de eficiencia / eficacia.

Aprendizajes generativos / generadores del sujeto soberano, la lógica de la: problematización / imaginación / creación, el problema de conocimiento vital, la estación de conocimiento es ontológica, la manifestación el conocimiento es tácito / oculto (Polany, 2003), convoca el sujeto como texto vital (Contreras, 2008), conocimiento vida / resonancia (Molina, 2008), conocimiento / acontecimiento (Guarín, 2007).

Aprendizajes colectivos / interactivos / emprendedores, para aprender haciendo, aprender usando, aprender articulando sujetos-organizaciones; aprendizajes que desencadenan en la búsqueda de eficacia / eficiencia / dignidad humana.

Aprendizajes que devienen Ciclo Generador de movimientos / movibilidades que convocan el acto transformador del sujeto como constructor de nuevas realidades; la estación de conocimiento es la episteme y el valor es óntico.

La tríada: "Aprendizaje adaptativo / ciclo generador de movimientos / aprendizaje generativo convoca otra tríada: epistemología / transiciones / tránsitos / epistemes: la vida / en cuanto problemas cruciales de humanidad.

Los aprendizajes convocan la gesta / gestión del conocimiento por cuanto emerge la necesidad de "crear confianza" como "actuación solidaria", rasgo siempre convocante / distintivo de la "cooperación humana", para lo cual la educación es un potencial sinérgico plausible, a través de lo que hoy está convocando las nuevas formas de lo educativo en el plano de comprensión del "Desarrollo Humano": "otras educaciones" / "muchos locus de aprendizaje" que se podrían potenciar a través de "comunidades de aprendizaje" / "comunidades de prácticas", en formas / expresiones de hacer realidad lo "humano de lo humano".

¿Los planos creadores de conocimiento?⁴

Veamos grosso modo expresiones de posibilidad / realidad

¿El conocimiento / los conocimientos?

La humanidad (Parra, 2004) ha desarrollado su conocimiento de la naturaleza y del hombre mismo mediante diversas aproximaciones. De ellas, la más impactante sobre su Creador y sobre la naturaleza ha sido la ciencia y, derivada de ella, su hija, la tecnología. El desarrollo científico y tecnológico acelerado a partir del Renacimiento y más aún, de la Revolución Industrial, ha colocado a la humanidad en una encrucijada. El planteamiento depende de la manera como el hombre use esa capacidad que le ha sido dada a través del conocimiento científico. Sin embargo en esa encrucijada, el hombre cavila como el pensador al avizorar futuros inciertos, en tanto descubre que es necesario iniciar, mantener, continuar una acción deliberada y sistemática para encauzar su relación, su diálogo con la naturaleza, la sociedad, el estado y agregaría, con la educación.

La noción de conocimiento (Morin, 2000)⁵, nos aparece una y evidente, pero, en el momento en que se le interroga, estalla, se diversifica, se multiplica en nociones innumerables, al plantear cada una de ellas una nueva interrogación: los conocimientos, el saber, los saberes, la información, las informaciones, la percepción, la interrogación, el reconocimiento, la conceptualización, el juicio, el razonamiento, la observación, la experiencia, la explicación, la comprensión, la causalidad, la idea, la teoría, la ciencia, la verdad, el error. De este modo, a partir de un a primera mirada, la noción de conocimiento se hace astillas.

Estos “a priori” denotan la necesidad de no simplemente tener conceptos, aplicaciones y medidas del desarrollo local, pero tampoco solamente “administrar” unos procesos y re-cursos territoriales, sino más bien, comprometernos con una gesta que implique la renovación de nuestros roles en beneficio de los ciudadanos(as) comprometidos con los eventos de humanidad que se preguntan, en términos del sujeto de formación y conocimiento, lo cual implica los flujos y miradas hacia los contextos institucionales, regionales, nacionales y con visión

-
4. Aplicado a ejercicios de indagación en el campo de conocimiento “ educación y desarrollo local”, en tanto experiencias vitales en el seminario de la maestría en educación UCM, Silvio Cardona González, docente invitado, 2010.
 5. He tomado como referente El Método III, de Morín, El conocimiento del Conocimiento, considero es un autor que funda / convoca pensar / comprender el conocimiento complejo, y lo hace de manera metafórica.

de futuro como presente adveniente para tener presencia significativa en la sociedad-mundo.

En ningún contexto, como el educativo, se aprecia la fuerza e influencia que el conocimiento posee en el “despliegue” de las condiciones de los seres humanos. Seres humanos con posibilidad de aportar en sus hogares y escenarios de trabajo discurriendo en movilidades de roles y de transformación paulatina de pensamiento.

*El conocimiento en cuanto estación epistemológica /
ontológica / estratégica / sistémica*

Salmador (2004) citando a Varela et.al (1991) propone dos enfoques para explicar la naturaleza del conocimiento: *El enfoque representativo* el cual afirma que todo conocimiento es explícito; no existe diferencia entre dato, información, conocimiento; la perspectiva de organización que presenta es estática, pasiva, mucho más inclusive que en la industrial, y totalmente inadecuada para la dinámica de la organización, lógica activa y en permanente evolución que se vive actualmente.

Este enfoque explica las dimensiones del conocimiento desde las siguientes ópticas: la primera, relacionada con la dimensión epistemológica del conocimiento a partir de dos categorías: el conocimiento explícito objetivo, sistemático, expresado mediante lenguaje formal y sistemático, compartido mediante datos, fórmulas, escritos entre otros y el conocimiento tácito técnico-experimental y cognitivo – subjetivo, que no es fácil transmitir de forma oral o escrita. Distinción realizada previamente por Polany (Polany, 1969 y Nonaka, 1995)⁶.

El enfoque *constructivista-autopoiético*, basado en el conocimiento tácito, establece diferencias entre los conceptos de dato, información y conocimiento. Concibe la organización como un sistema dinámico y en permanente evolución que genera conocimiento a través de la acción y de la interacción con su entorno, lo que permite “reorganizarse a sí misma y a su entorno a través del proceso de creación del conocimiento”.

6. Nonaka y Tacheuchi, la organización creadora del conocimiento propone la *dimensión epistemológica*, el conocimiento explícito; Michel Gibbons, habla de la ciencia académica, la ciencia normal; Andrés Tamayo, el ágora de los “biblio”, logos institucionales / constituyentes, realidades constituyente, lógicas heredadas.

Se refiere al conocimiento individual y social (dimensión ontológica). Parte de la idea de que el conocimiento universal está centrado en las personas, por consiguiente reconoce que solamente ellas generan conocimiento; las organizaciones no lo podrían hacer sin contar con los individuos vinculados a ella: la suma de conocimientos individuales y compartidos conforman la base del conocimiento organizativo y es aquí que el conocimiento se desarrolla, a partir de las interacciones entre actores.

La dimensión ontológica del conocimiento (Zemelman, 2002), está caracterizada también por:

- Las Lógicas estructurantes del conocimiento como actitud y aptitud reflexiva de la acción.
- La realidad como espacio posible de ser permanentemente transformado.
- La Presencia del sujeto concreto, hacedor de realidad y de vida.
- Teorizar en el hacer cotidiano, espacio de ser y hacer teoría en movimiento
- La subjetividad reflexiva y deliberante.
- El pensamiento sistémico: presente potencial.
- El sujeto fronterizo sin fronteras, un modo de producción de conocimiento.

La tercera, dimensión sistémica, realiza una diferenciación marcada entre datos, información y conocimiento. A la luz de esta dimensión, el dato (entrada) es considerado como conjunto de elementos, símbolos y signos; la información es el proceso mediante el cual se le otorga sentido a los datos a partir de un contexto, un sujeto y un momento determinado; según Foerstes, citado por Salmador, “la información es el proceso por medio del cual se llega al conocimiento” y el conocimiento es el proceso mediante el cual los datos se convierten en información y ésta en conocimiento dando como resultado un proceso dinámico e interactivo entre el individuo, el grupo y la organización en los cuales la interpretación es factor fundamental para generar nuevo conocimiento.

Von Krogh citado por Salmador (Salmador, 2004) destaca la importancia de las conexiones de conocimiento (entendidas como el potencial de que los individuos comuniquen mensajes sobre sus observaciones) con el fin de mantener relaciones de comunicación activas que favorezcan el desarrollo del territorio / la organización

Y la cuarta y última dimensión estratégica, que al inicio estaba centrada en el análisis de la competencia y del sector de la actividad y actualmente su énfasis está puesto en el “análisis de recursos y capacidades de la organización como generadoras de las competencias básicas que desarrollan y mantengan su ventaja competitiva.

Las cuatro dimensiones: epistemológica, ontológica, sistémica y estratégica dotan de capacidad a los intereses de indagación para que emerjan el espiral de creación humana, los nodos, los nudos como despliegues de creación, construcción de realidades y nuevas realidades, construcción social de la ciencia, el plano epistémico, el sujeto potencial adveniente.

Emerge así mismo el espiral de creación humana / inteligente, en cuanto sistema distribuidor del Conocimiento.

Las consecuencias de la masificación de la educación superior (Gibbons, 1998) y las presiones de la competencia interna han contribuido juntas, a modificar la base sobre la que se realiza investigación, dado que ésta es una noción polifacética, porque está presente en las organizaciones distribuidas en la sociedad. Surge entonces una nueva modalidad de creación de conocimiento que transita de la “estructura disciplinaria”, modalidad uno, a la estructura transdisciplinaria, modalidad dos, lo que María Jiménez -Buedo e Irene Ramos Vielba denominan: De la ciencia académica, de la ciencia normal a la ciencia posacadémica, a la ciencia posnormal⁷.

Debo admitir que está comenzando a surgir un conjunto nuevo / distinto / plural / diverso / claro / oscuro de prácticas cognitivas y sociales, que connotan nuevos rasgos culturales. Dichos cambios aparecen en todo el espectro de la investigación y pueden describirse en función de un número de atributos que, cuando se consideran en conjunto, tienen coherencia como para sugerir la aparición de una nueva modalidad de producción de conocimiento.

Modalidad dos, en la que los problemas se plantean y solucionan en contextos de aplicación, caracterizada por la heterogeneidad, las estructuras organizacionales son transitorias, es reflexiva, convoca un conjunto de ejecutantes más amplio,

7. De conformidad con la tradición académica de la Universidad, corresponde a ésta demostrar la forma en que los imperativos de la modalidad 2 de hacer ciencia van a modificar la forma en que llevarán a cabo la enseñanza y la investigación en el futuro, que es parte del argumento vigente de responsabilidad pública

temporario que colaboran en un problema definido / diverso / plural / reconocido en un contexto específico y localizado.

Es la forma de producción de conocimiento que convoca el conocimiento como “bien público”, entendido como ausencia de “rivalidad”, ausencia de “exclusión”, dado que de manera individual ningún actor se apropia de todos los resultados de la investigación / inversión en generación de conocimiento.

La sociedad hace búsqueda insistente de lo que no es dado de manera “suficiente” por la Ciencia y la Tecnología, y aboga por la “apropiación social del conocimiento”, entendiendo por ésta un proceso de comprensión e intervención de las relaciones entre tecnociencia y sociedad, construido a partir de la participación activa de los diversos grupos sociales que generan conocimiento⁹

En estos ámbitos de posibilidad se transita de la cultura de la Ciencia (experticia, pares académicos, comunidades académicas) a la Cultura del indagar (Comunidades de Sentido / Comunidades de Práctica / Comunidades de Aprendizaje / Comunidades Virtuales, en suma: Sistemas de conocimientos humanos, muchos / diversos “locus”).

Las comunidades de indagación en cuanto rasgos vitales de colectivos humanos – solidarios, articuladores de saberes con visibilidad compartida, lógicas propias / diversas, lenguajes propios / diversos, colectivos de aprendizaje permanente, generadores / problematizadores de nuevas realidades legitimados por la sociedad en contexto del sistema distribuido de conocimiento en la sociedad, convoca así mismo “circuitos relacionales “Comunidades académicas / comunidades de sentido / comunidades de Indagación

-
8. Un “bien público”, siguiendo el documento de Colciencias Política Nacional de Ciencia y Tecnología, es un bien o servicio que beneficia a toda la sociedad, pero que los empresarios privados no tiene suficientes incentivos para producir por cuenta propia. Los bienes públicos se caracterizan por la no-rivalidad y la no-exclusión. Ausencia de rivalidad, dado que el consumo de una persona no disminuye el consumo de la otra, es decir, que el bien no disminuye por el hecho de que lo consuma un número mayor de personas; ausencia de exclusión, cuando no es posible impedir que alguien utilice un bien o servicio una vez que este se produce.
 9. Colciencias (2009) en el documento de política pública sobre Ciencia, Tecnología e Innovación es contundencia con este planteamiento, a de manera insistente ratifica que: “La apropiación social del conocimiento es el fundamento de cualquier forma de innovación porque el conocimiento es una construcción compleja que involucra interacción de distintos grupos sociales. La producción de conocimiento no es una construcción ajena a la sociedad, se desarrolla dentro de ella, a partir de sus intereses, códigos y sistemas”.

En búsqueda del conocimiento pertinente



Comprender el conocimiento pertinente, la pertinencia del conocimiento, en cuanto modo uno de hacer ciencia: académica / normal / agenciada: dimensión epistemológica / científica; conocimiento explícito / codificado: comunidades académicas; modo dos de hacer ciencia: pos-académica / pos-normal: dimensión Ontológica, apropiación social del conocimiento, conocimiento tácito “el conocimiento que llevamos dentro” (Polany): comunidades de sentido.

Devienen desafíos / atractores para el indagador / el magister, en cuanto emergencia del sujeto soberano: Inteligencia general / particular de contexto; Aptitudes para la organización gnoseológica; estilos / estilísticas humanas del enseñar – aprender para aprender a relacionar ¿materias?, ¿metódicas?, el “todo”, la “parte”; aprendizaje de los problemas en sus contextos / complejidades. Desafíos / atractores que se reconocen en el colectivo humano / social / instituyente / constituyente.

Devienen preguntas / problematizaciones alrededor de los intereses de indagación que convocan en las andaduras de las obras de conocimiento de los participantes en los programas de maestría en educación:

El contexto:

¿Qué es lo propio / cercano / lejano?

¿Cuál es el techo epistemológico / ontológico / teórico / metodológico y de gestión?

¿Cuáles son los dominios de realidades / lenguajes?

Lo global:

¿Cuáles son las conexiones / rupturas / articulaciones / integraciones en la diada:
Lo universal / lo local

¿Cuáles son las prolongaciones: estar ahí (espacio global), estar fuera de ahí espacio local / propagaciones, ¿qué hacer?: espacios virtuales, redes, ¿quién ser? (SERRES).

Lo multidimensional / inseparable:

Expresa Morín (2000), en el “conocimiento del conocimiento”:

“Si la noción de conocimiento se diversifica y multiplica al ser considerada, podemos suponer legítimamente que contienen en sí diversidad y multiplicidad. En adelante, el conocimiento ya no podría ser reducido a una sola noción como información o percepción, o descripción, o idea, o teoría; más bien, hay que concebir en él diversos modos o niveles a los cuales correspondería cada uno de estos términos. Todo conocimiento contiene necesariamente: una competencia; una actividad cognitiva; un saber”. Entonces:

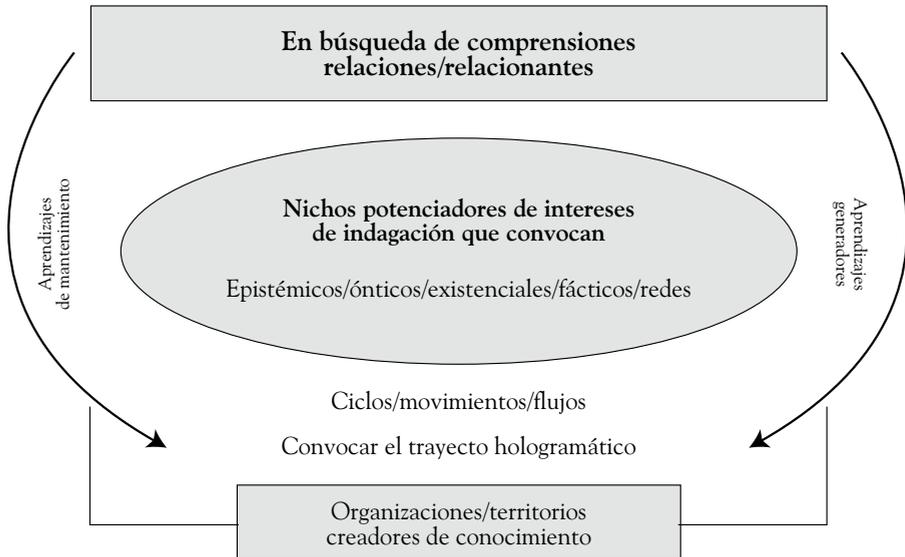
¿Cuál es su aptitud para generar / producir conocimiento?; ¿Cuál es la actividad cognitiva en función de dicha aptitud?; ¿Cuál es el saber / los saberes resultantes de dichas actividades cognitivas?.

En tanto, el conocimiento es sin duda un fenómeno multidimensional en el sentido de que, de manera inseparable, a la vez es físico, biológico, cerebral, mental, psicológico, cultural, social, autorreferencial, multicausal.

Lo complejo:

¿Cómo unir lo que está disjunto, en tanto red de relaciones?, ¿cómo construir urdimbres de humanidad / conocimiento?: búsqueda incesante de un sujeto soberano en dignidad humana.

En búsqueda de comprensiones relacionales/ relacionantes del conocimiento



Alrededor de estos intereses de indagación que convocan:

¿Qué rupturas / tránsitos / transiciones hay en los intereses de indagación?:

De objetos de conocimiento a sistemas de conocimientos humanos: Del objeto al sistema / circuitos relacionales.

De pensamiento simple / lineal / mecanicista / determinista a pensamiento sistémico / abierto / crítico.

En tanto convoca “Unir los conocimientos” (Morín) para generar inteligencias superiores (Rosnay), caminar en / por / el Trayecto Hologramático que convoca rasgos del “holograma”¹⁰, en cuanto tiene atractores y marcas como estilos, imanes, improntas, huellas, de carácter hermenéutico: Tópicos de indagación, problematizaciones, dialogicidades, organizaciones creadoras¹¹

10. Holograma: cada parte contiene la totalidad de la información del problema de conocimiento, imagen física concebida pro Gabro, que a diferencia de las imágenes filosóficas y fílmicas, es proyectado de espacio en dimensiones.

11. El programa de maestría en educación de la Universidad Católica de Manizales, ha hecho construcciones / contribuciones significativos del trayecto Hologramático, con aplicaciones evidentes en las Obras de Conocimiento.

De la gestión a la gesta

Del ámbito monocromático de la gestión del conocimiento, avalado en una mirada economicista que propugna, emerge, se alimenta y se dirige en pro del lucro, de la ganancia al multi-verso “nodal” poli-cromático, de la gesta del conocimiento que acoge, asume y catapulta al ser humano multi-dimensional que se despliega en humanidad, humanizando y humanizando-se. Emergen sujetos soberanos:

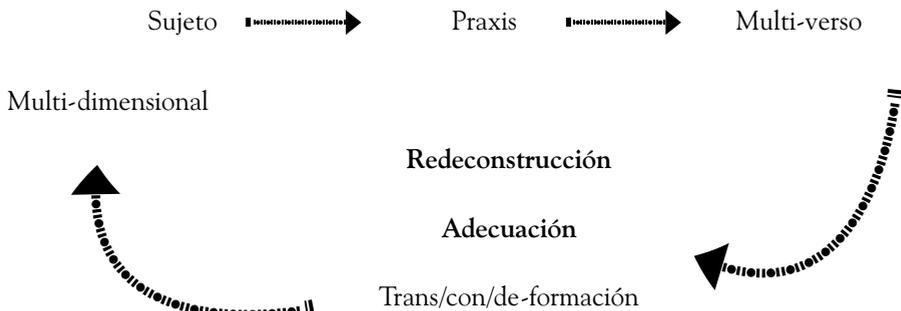
Sujeto bio-lógico: ser vivo que por su sentir, intuir, saborear, pensar y construir –sujeto epistémico-construye, se construye– realidad-es, construye sus mundos simbólicos-móviles, construye su cultura. Sujeto en re-de-construcción: construye ámbitos, re-construye contextos, de-construye universos.

Sujeto estratega: homo economicus / gestión

El sujeto camaleón parte de la categoría del sujeto estratega. Sujeto en movilidad constante que re-conoce su contexto y que re-de-construye su accionar en coherencia, en respuesta retro-alimentativa al entorno.

La ecología de la acción desplegada por Morín permite reconocer la incertidumbre que referencia el accionar humano: una vez realizada una acción es im-ponible predecir con absoluta certeza las consecuencias de la misma. Esa acción humana –praxis- se convierte en nodo en el que confluyen mil y un hilos distintos que lo trans-forman, de-forman y con-forman.

La ecología de la acción exige –posibilita– un sujeto estratega: es un sujeto romeo en permanente lectura de sus contextos; un sujeto camaleón: la mimesis no se limita a la simple adaptación, a la adecuación pasiva, a la respuesta “debida” sino a la determinista. La mimesis, el “camouflage”, es un proceso activo de re-de-construcción en pro de sí y de su contexto.



El sujeto camaleón adecua y se adecua en el acontecer presente; es el sujeto hábil que rompe sus esquemas deterministas y en permanente apertura vive el absurdo de la no-seguridad, de lo no-cierto.

Es la transformación bucleica sujeto-contexto:

Phisys/sombra/sueño/representación mental/fantasia

Romper los estrechos caminos del uni-método científico instaurado y sostenido por la modernidad permite la fuga hacia horizontes en lejanía que, rompiendo las cotas cerradas de geometrías planas, posibilitan la emergencia de fractales multi-in-formes: realidades nebulosas-cuánticas cuya identidad va de la partícula-a-la-onda-a-la-partícula.

En este contexto, se lee al ser humano ya no como problema estrictamente conformado y definido, sino como misterio: soma-sombra-sueño: realidad multidimensional que aparece-des-aparece; cuerpo que se palpa; piel que acerca y aleja, que constriñe y extiende. Piel que se des-pliega en sombras claro-oscuro que se minimizan-agigantan.

Sujetos sombra: sombra de sí, sombras –representaciones mentales, fenómenos-de lo que no-es-él (¿conocimiento?).

Sujeto sombra, sujeto fantasmal que se expande en fantasías al crear mundos paralelos para cotejar, comparar y valorar su discurrir... Contornos fantasmales que habitan y movilizan lo real, afirmándolo o negándolo...territorios de parangón que aprueban o des-aprueban el acontecer humano...

Bibliografía

- DE ROSNAY, Joel (2006). *Los saberes conectados crean un conocimiento superior*. En: Serie Entrevista.
- DUSSEL, Enrique, ZEMELMAN, Hugo, GUARIN, Germán y Otros (2007). *Pensamiento y producción de conocimiento, urgencias y desafíos en América latina*. México: Ed. Instituto Politécnico Nacional-IPECAL.
- GIBBONS, Michael (2008). *Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI*. Documento para la Conferencia General de la Educación Superior, UNESCO.

- MALDONADO, Carlos Eduardo (2004). *Esbozo de la lógica de la complejidad*. Documento de estudio.
- MORÍN, Edgar (2002). *El Método III: El conocimiento del conocimiento. Introducción General*, Libro Primero: Antropología del Conocimiento, Tercera Edición, Cátedra, Teorema.
- _____ y CIURANA, Emilio Roger (2004). *Educación en la era planetaria*, UNESCO – Universidad de Valladolid – España.
- _____ (1998). *Los siete saberes necesarios para la educación del siglo XXI. El conocimiento pertinente*.
- _____ (1999). *Necesidad de un pensamiento complejo*.
- _____ (1999). *Por una política de humanidad; Estamos en un Titanic*. Documentos breves seleccionados para conversar en el seminario Educación Y Desarrollo local, UCM, Maestría en Educación, 2010.
- NONAKA, Ikujiro y TAKEUCHI, Irotaka (1999). *La organización creadora del conocimiento*. México: Oxford University Press.
- PARRA MESA, Iván Darío (2004). *Los modernos alquimistas: Epistemología corporativa y gestión del conocimiento*. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- SALMADOR, María (2004). *Raíces epistemológicas del conocimiento organizativo: estudio de sus dimensiones*. Publicaciones biblioteca digital OEI.

Modernidad, posmodernidad, contemporaneidad: una tríada necesaria para situar el acto humano creativo / obra de conocimiento

Claudia Mallarino Flórez

Licenciada en Educación Física, especialista en Didáctica y Pedagogía de la Educación Física y magíster en Docencia Universitaria, de la Universidad Pedagógica Nacional, con estudios pre-doctorales en Metodica y Episteme: Indagación Crítica y Creación con el Instituto IPECAL de México. Miembro del Grupo de investigación: Educación y Desarrollo Humano. Profesora en la Maestría en Educación: Desarrollo Humano y coordinadora del Campo de Indagación Didáctica y Nuevas Tecnologías. Dirige el proyecto de investigación Desarrollo y evaluación de procesos inteligentes y es autora del libro *La articulación de la dimensión motora y la dimensión cognitiva: una propuesta renovada para la educación del movimiento.*

Es verdad; pues reprimamos
esta fiera condición
esta furia, esta ambición,
por si alguna vez soñamos;
y sí haremos, pues estamos
en mundo tan singular,
que el vivir sólo es soñar
y la experiencia me enseña

que el hombre que vive, sueña
lo que es, hasta despertar.
Yo sueño que estoy aquí
de estas prisiones cargado,
y soñé que en otro estado
más lisonjero me vi.
¿Qué es la vida? Un frenesí.
¿Qué es la vida? Una ilusión,
una sombra, una ficción,
y el mayor bien es pequeño;
que toda la vida es sueño,
y los sueños, sueños son.

De *La vida es sueño* de Pedro Calderón de la Barca:
Monólogo de Segismundo [inicio y final]

Introducción

El ejercicio académico, y con mayor razón el curricularizado, obedece a la demanda histórica de unas pocas etnias visibles en el contexto de las culturas hegemónicas y privilegiadas a las que voces menores y discursos enrarecidos por la particularidad humana de ser diferente en la semejanza que convoca la condición “homo”, no han podido acceder y no por ello han dejado de oírse. Las decisiones que visibilizan o invisibilizan, admiten o discriminan sujetos, modos, discursos, políticas y jurídicas para las experiencias de conocimiento en el ámbito de lo formal, tienen un antecedente en occidente que no podemos desconocer cuando las propuestas educativas se resisten a mantener la tradición reproductora de paradigmas estériles en un planteamiento de mundo que desafía la mente del sujeto, insistentemente.

El tejido/texto que presento pretende inicialmente dar cuenta en tres movimientos, de este antecedente - modernidad y posmodernidad - a través de un ejercicio de configuración del *contexto epistémico y de la metódica*, dos de los elementos a desarrollar en la “obra de conocimiento”, propuesta que en la maestría evidencia el acto creativo que supone una experiencia de indagación:

- Movimiento I: modernidad – modernización – modernismo. Algunos apuntes a manera de pretexto y contexto en las voces de autores latinoamericanos.
- Movimiento II: modernidad y posmodernidad. Intertexto que ofrece lentes y perspectivas otras en las voces de autores europeos.

– Movimiento III: postmodernidad y educación.

En la segunda parte del texto, desarrollo rasgos de un tercer elemento del acto creativo / obra de conocimiento, antecedente y telón de fondo: la *AUTO / ECO BIOGRAFÍA*, desde un referente particular y situado en mi propia indagación [la Corporalidad], en coherencia con la índole misma de la necesidad de presencia del sujeto en la experiencia de conocimiento.

Para in-concluir, sitúo en *contemporaneidad* la disposición civil e intelectual que convoca la responsabilidad de pensar-nos artífices, mediadores, creativos atrevidos, independientes y colectivos; seres alados, y al lado de otros para crecer desafiando la costumbre y dándole vida a la *posibilidad*.

Esta tercera parte pone de presente la *política de comunicación*, otro elemento de la obra de conocimiento que registra lo indagativo [in agere] –ir/hacer (el sujeto) adentro, *lo por crear*– más allá de lo investigativo [in vestigio] –ir (el sujeto) tras la huella, *lo creado*– a partir de formas particulares de representar-se el mundo, narrativas fundadas, poiesis discursiva situada en la incertidumbre de saberse a cargo de nombrar el *propio destino* en circunstancias que han perdido solidez y que, en palabras de Bauman, emerge de una “modernidad líquida”.

El carácter líquido de lo vital se hace evidente en la configuración de lógicas que se expresan en situaciones como éstas: menos empleo y más trabajo, menos estabilidad y más oportunidades, menos certezas y más capacidad propositiva, menos colonización epistémica y más lugares para la creación, menos poderes hegemónicos y más espacio para la multivocalidad.

Es, en el contexto de lo líquido donde se sitúa la responsabilidad intelectual de un programa de maestría que no se agota en la pesquisa de lo que se ha dicho y entiende que las agendas académicas hoy necesitan la voz puesta en primera persona y en verbo, en actuación responsable y en disposición productiva.

Contexto epistémico y metódica: ensamble gnoseológico y modos

El criterio argumentado del indagador para decidir interlocutores pertinentes, términos relevantes y categorías fundamentales determina el territorio epistemológico que dará cauce a la configuración del ensamble gnoseológico desde el cual indaga el sujeto, un contexto de conocimiento. Territorio epistemológico y ensamble gnoseológico caracterizan el “contexto epistémico”.

Los modos, recursos, acciones y estrategias particulares de articulación y argumentación de dicho contexto, que no obedecen a maneras pre concebidas y / o hegemónicas de tratamiento de la información (metodologías), o a formatos, o a matrices que imponen las sociedades del conocimiento para “conocer” (el paradigma positivista / el método científico), sino que responden a la naturaleza misma del contexto de conocimiento y a la particularidad cognitiva / gnoseológica del sujeto que conoce, constituyen la metódica. Contexto epistémico y metódica son algunos de los elementos que se consideran en la obra de conocimiento, de ahí que se la entienda como acto creativo, como una hechura humana.

El contexto epistémico que enmarca el análisis que propongo pone en consonancia voces varias –latinoamericanas y europeas– y modos diversos de metódica en tres movimientos que derivan en poiesis encarnada, en responsabilidad y asunción intelectual de un posible saber Saber.

Movimiento I: modernidad – modernización – modernismo. Algunos apuntes a manera de pretexto y contexto

Modernidad como etapa histórica

“...era el tiempo que vivían otros...” – “...era un tiempo ficticio,.....el de los otros.....lo moderno estaba afuera y teníamos que importarlo”.

Octavio Paz – La búsqueda del presente

La modernidad europea y con ella la “Ilustración” tienen correlato histórico en diferentes puntos geográficos y memorias espaciales - temporales diversas: el Renacimiento y particularmente el pictórico italiano; la mirada que regresa a los clásicos griegos a partir de la identificación de invariantes culturales que se mantienen como la reivindicación de lo humano y de lo bello; la Revolución Francesa y el retorno a los deseos libertarios que traen al recuerdo la isonomía griega como la propuesta de iniciar la aventura vital en la igualdad; la devaluación de las deidades absolutas y la recuperación del derecho al credo autónomo; la búsqueda de estrategias para validar el material vivencial y para promover sueños de integración existencial y prospectiva, y por último, solamente para agregar algo de lo mucho que faltaría por decir, la realización de un proyecto globalizante que se sale de curso en la pretensión de estar en el mundo a través de un discurso homologante. Lo anterior permite hacer conciencia de que la modernidad como etapa histórica no tiene correlato en América Latina por

cuanto es una *etapa* del devenir histórico europeo pero no aparece en el registro temporal de nuestra experiencia.

Esencialmente, no podemos entrar en la Modernidad porque no estamos saliendo de un antecedente histórico que prefigure nuestro ingreso, la Edad Media que históricamente es el acontecimiento al cual la Modernidad y la Ilustración reaccionaron, fue un acontecimiento europeo. América, como se ve, no tiene razones que justifiquen una “Modernidad”. Los eventos que la materializaron nunca hicieron presencia en nuestros espacios. La historia de nuestras sociedades es un relato muy antiguo, cocido y recocado en crisoles de sabidurías milenarias, lejanísimo al concepto racionado de Ilustración y al mismo tiempo muy joven, para percatarse de la necesidad de entrar en mayoría de edad. Una puesta en escena de la que no podemos dar cuenta sino de oídas.

Modernización como proceso socioeconómico

“...la experiencia de la modernidad se apoya en cuatro núcleos organizacionales...dando lugar a modos de vida que comúnmente son identificados como propios del estar insertos en la modernidad...la escuela, la empresa, los mercados y las constelaciones de poder que[...] llamaré por ahora hegemónías”.

José Joaquín Brunner

América Latina en la encrucijada de la modernidad

Estos núcleos se articulan en torno a procesos hijos de la modernidad histórica europea. Estar inserto en la modernidad, en las condiciones que explicita Brunner para los países de América Latina, parece ser más un proceso de modernización, es decir, de incursión en las demandas de mercado y capital que identifican el “proyecto modernidad”, pues, como se sabe, otra vez estamos importando no solamente sus razones, sino las causas y las consecuencias que lo caracterizan.

La isonomía o la igualdad en el punto de partida sigue siendo un evento ficticio, no así, las exigencias en las condiciones de desarrollo social y cultural que configuran a la modernización como proceso socioeconómico. En el marco del discurso capitalista preponderante, carecemos de la madurez tecnoinstrumental necesaria para reconocernos como equivalentes. No tenemos acceso al conocimiento actualizado y nuestros recursos económicos y humanos no están aún en proceso de distribución equitativa. La democracia, la industrialización y el capitalismo son todavía conceptos vacíos de sentido para nosotros. Valdría la pena mirarnos de cerca y nombrarnos con nuestros ojos y con nuestras voces para gestar una demanda humana que nos interprete.

Modernismo como proyecto cultural: un sentido experimental y crítico

“...el orden simbólico específico...es redefinido por la lógica del mercado”,...el desencantamiento de sus mundos auto centrados y el reencantamiento que propicia la espectacularización de los medios. Lo que se desvanece....es la pretensión....de que las obras producidas... sean...expresión de sus creadores”.

Néstor García Canclini – Culturas Híbridas

Vale la pena preguntarse si lo que representan los referentes modernos de lo que se entiende como lo culto y lo popular tradicionales en la mirada de García Canclini –la *lógica del mercado* y el *reencantamiento que propicia la espectacularización de los medios*– puede ser entendido como referente experiencial y crítico para el tratamiento de las elaboraciones propias de la obra humana de conocimiento en la multiplicidad de tiempos y espacios en la que se sitúa. Experiencial implica poner en juego la experiencia, literalmente jugar con ella, traer la memoria y apostarle a nuevos órdenes de relación con la imaginación. A su vez, crítico, se entendería como algo con criterio, fundamentado, que construye fundamentos, pilares, bases, que responden a discursos propios en comunidad de sentido y para los cuales es necesario hilvanar trasfondo de presente en cuanto su reconocimiento le da existencia concreta. Tal vez lo masivo y lo mercantil no sean instancias en donde se gestan procesos de construcción de lo divergente o lo innovador, mucho menos de lo minoritario, cuando se entienden éstos como agentes que modifican contenidos, es decir, que introducen elementos nuevos dentro de la estructura de un evento, capaces de dinamizar y resignificar sus relaciones internas y sus interacciones con el entorno, y proponer formas alteradas y alternativas de situar el conocimiento, ajenas casi siempre a los formatos totalizantes y multitudinarios.

Tampoco han sido instancias para el argumento sustancial; por el contrario, lo homogéneo, lo ligero, lo que obedece a prototipos y modelos caracteriza la adopción irreflexiva de sus prácticas sociales y culturales, que antes de ser escenarios para la expresión creativa desdibujan la particularidad en aras de la construcción de identidades de papel.

Movimiento II: modernidad y posmodernidad. Voces de autores europeos que ofrecen lentes y perspectivas otras

Invito al texto otras voces que me sugieren miradas ampliadas para tejer y destejer los referentes que nos ocupan: Modernidad y Postmodernidad, en cuanto posibilitan material pertinente para salir de lo continental.....y hacer re-

sonancia con las culturas que originan este discurso. El ejercicio de recoger en algunos textos de Berman, Habermas y Lyotard términos relevantes y categorías fundantes de los conceptos de estudio para elaborar una cartografía que nos permita explorarlos simultáneamente, será la materia prima que teja urdimbre de convergencia/divergencia/complejidad en lo que se ha llamado el “proyecto de la modernidad” para rastrear el origen de tal denominación. Este mismo telón de fondo propone una puesta en común de evidencias de fractura del proyecto y de posibles alternativas en el dibujo de una prospectiva en horizonte que admita futuro posible – futurible –.

	Marshall Berman	Jürgen Habermas	Jean F Lyotard
Términos relevantes modernidad	Ciencia, tecnología, masivo, capitalismo, estados poderosos, escrutinio psicoanalítico, turbulencia, vacío de valores, horizonte compartido.	Validez, verdad, arte, ciencia, moralidad, dominios culturales, objetividad, especialistas, autonomía de la esfera estética, se aliena el arte de la vida.	Ruptura de la creencia, descubrimiento de “lo poco de realidad que tiene la realidad”, invención de otras realidades, presentar qué hay de imprentable.
Categorías fundamentales modernidad	Experiencia vital del espacio y el tiempo, amenaza radical a la historia, costo humano del progreso, vidas programadas para producir, el individuo se atreve a individualizarse.	Lo moderno vinculado con lo clásico, oposición abstracta entre tradición y presente, neutralizar pautas de moralidad, separación de la razón sustantiva en esferas autónomas.	“Hacer ver que hay algo que se puede concebir y que no se puede hacer ver”, informe, ausencia de forma, lo sublime, abstracción vacía, presentación negativa.
Términos relevantes postmodernidad	Síntomas de decadencia, comunicación mixta, artes ricas y multivalentes, abrirse a la inmensa variedad y riqueza que trajo el Modernismo.	Distinción entre el utensilio y el objeto de uso, reapropiación de la cultura del experto desde el punto de vista del mundo de la vida, reconectar cultura - vida.	“Experiencia dialécticamente totalizante”, unidad, identidad, seguridad, popularidad, estado naciente y constante del modernismo, disgusto.
Categorías fundamentales postmodernidad	Visión afirmativa del modernismo - “si al todo”, cultivar una ignorancia de la historia y la cultura modernas, sentimientos, sexualidad y comunidad...sólo inventos?.	“Una praxis cotidiana reificada solo puede curarse creando una interacción ilimitada de los elementos cognitivos con los morales - prácticos y los estéticos - expresivos”.	Cuestionamiento a la Modernidad sobre la idea de un fin unitario de la historia y sobre la idea de un sujeto, el pintor y el escritor trabajan sin reglas y para establecer reglas.

Adentro o afuera de lo llamado modernidad, estamos abocados de todas maneras a la necesidad de modernizarnos para entrar en sintonía con la propuesta global de territorialización de la cultura. Teniendo en cuenta que en términos de acceso

a los formatos y modelos de desarrollo que imponen el avance tecnológico y la inversión que ello implica, una cosa es segura: no disponemos, aunque esta fuera nuestra voluntad, ni de los recursos adecuados ni de las oportunidades para con-vivir en esta propuesta de mundo. Me propongo, entonces, una caracterización del “proyecto de la modernidad” a partir de la identificación de rasgos de convergencia/divergencia/complejidad epistémica-semántica, para acercarme luego al interrogante de su denominación como “proyecto” e identificar fracturas y posturas críticas claves a mi juicio en el ejercicio de naturalizar un discurso pertinente. Finalmente intentaré visualizar prospectivas de horizonte que nos permitan proponer una puesta en escena latinoamericana a la altura de nuestra inmensa riqueza patrimonial y de nuestra herencia de sincretismos prolíficos y alucinantes, que de modos divergentes, también hacen una propuesta viable de habitancia terrestre.

	Marshall Berman	Jürgen Habermas	Jean F. Lyotard
Caracterización del “Proyecto Modernidad” componentes compartidos y no compartidos	Experiencia vital, amenaza radical, costo humano del progreso, vidas programadas, individualizarse, moderno clásico, oposición abstracta entre tradición y presente, neutralizar pautas de moralidad, separación de la razón sustantiva en esferas autónomas, algo que se puede concebir no se puede hacer ver”, ausencia de forma, lo sublime, abstracción vacía, crear nuevos valores, ciencia, masivo, capitalismo, escrutinio psicoanalítico, turbulencia, vacío de valores, horizonte compartido, validez, arte, ciencia, moralidad, dominios culturales, objetividad, autonomía de la esfera estética, aliena el arte de la vida.		
Conceptualización global del “Proyecto Modernidad”	El “Proyecto Modernidad” se instala en la mirada nostálgica del clasicismo griego y en el diálogo que él establece con los sueños subversivos de la Revolución Francesa y el Renacimiento. Esta tríada neural integra propósitos liberadores, renovación, emergencia y constatación de lo no visible en la paradoja de lo real que se presenta sin asomarse, en el trueque de lo humano por lo divino, en la reivindicación de la experiencia compartida en los discursos que no admiten proximidad del observador, en la recuperación turbulenta, masiva y cosificada de lo individual, en la enajenación de lo verdadero en virtud de lo válido y en últimas en la construcción crítica de la destrucción de un futuro posible.		
¿Por qué se ha denominado “Proyecto” a la Modernidad?	El término proyecto se refiere normalmente a algo en curso, en vías de realización, pensado para ser hecho. La Modernidad en los planteamientos de los autores parece estar en vías de realización por cuanto su gran propuesta ha sido más que realidad o realizable, el oxímoron heredado de la historia en su certeza de lo no posible o el palimpsesto sublime que no tendrá probablemente nunca un efecto emancipatorio dada su incapacidad de emergencia, velo sobre velo, discurso infinito.		

	Marshall Berman	Jürgen Habermas	Jean F. Lyotard
Fracturas y posturas críticas frente a la modernidad	Dialéctica de la modernización y el modernismo – el hombre moderno como sujeto capaz de respuesta, juicio y acción en y sobre el mundo ha desaparecido.	El confinamiento decisivo de la ciencia, la moralidad y el arte en esferas autónomas separadas del mundo de vida y administradas por expertos.	La Modernidad se desenvuelve en la retirada de lo real y de acuerdo con la relación sublime de lo presentable con lo concebible – no es asunto del entendimiento que la sensibilidad se ponga de acuerdo con lo que él concibe.
Alternativas para una prospectiva de horizonte	Dar vida al modernismo dialéctico y dinámico del siglo XIX, hacer nuestras sus visiones y usar sus perspectivas para ver nuestros propios ambientes con nuevos ojos.	La reapropiación de la cultura del experto desde el punto de vista del mundo de la vida – reconectar diferencialmente la cultura moderna con la praxis cotidiana.	La respuesta es: guerra al todo, demos testimonio de lo impresentable, actuemos los diferendos, salvemos el honor del nombre

El Proyecto de la Modernidad pretendió una especie de diáspora de lo divergente, una suerte de “pandisciplina” en nombre de lo interdisciplinar, el sacrificio de lo privado en aras de la invalidación y desaparición del “habla” íntima que favorece la publicación del acto creativo y el acceso a la particularidad en la conciencia de que las actuaciones significan y territorializan la mente.

Lo que inicialmente fue un proyecto de libertad, de exacerbación sensorial potenciadora de la divergencia, terminó siendo un discurso desnaturalizado y confuso que aún está por develarse y que tiene al hombre al borde de ser un desplazado más en la propuesta de encarnación de lo humano para habitar mundo de una manera auténtica.

Es evidente que si la posibilidad está en partir de la igualdad es necesario encontrar que nos hace iguales mas allá de los dispositivos de poder y de riqueza. La producción de conocimiento como posibilidad creativa, ha estado siempre en nuestros pueblos a la orden del día, allí no somos desplazados, tenemos mucho que decir, pero se hace inminente la necesidad de configurar escenarios para hacernos oír.

Movimiento III: *postmodernidad y educación*

Algunos de los enunciados que los autores invitados asocian con el concepto de postmodernidad, se recogen en enunciados como estos: “futuro anterior, retirada de lo real, inestabilidad, heterogeneidad” (Jesús Martín-Barbero); “la búsqueda de la modernidad era un descenso a los orígenes, tradición y no doctrina, permanecer y cambiar” (Octavio Paz); “manera de problematizar los vínculos equívocos”, “un pensamiento más abierto para abarcar las interacciones e integraciones entre los niveles, géneros y formas de la sensibilidad colectiva” (Néstor García Canclini); “si al todo”, “cultivar una ignorancia de la historia y la cultura modernas” (Marshall Berman); “una praxis cotidiana reificada solo puede curarse creando una interacción ilimitada de los elementos cognitivos con los morales –prácticos y los estéticos– expresivos” (Jürgen Habermas); “cuestionamiento a la modernidad sobre la idea de un fin unitario de la historia y sobre la idea de un sujeto, el pintor y el escritor trabajan sin reglas y para establecer reglas” (Jean F. Lyotard).

Estos enunciados convocan a mutar, a problematizar, al pensamiento abierto, a emprender alianzas estratégicas, niveles, géneros y formas referidos a la educación en verbo y al movimiento inteligente más que a la instrucción acumuladora. El siglo XXI será la palestra de los ejecutantes, de los actores. Los depósitos de información están organizados en espacios cada vez más pequeños y más densos que nada tienen que ver con la condición humana que se mueve en la virtualidad onírica propia de lo vivo.

Las preguntas se trasladan del ámbito de los contenidos, los datos y las temáticas al ámbito de los procesos y de las maneras como se elabora el contenido mental:

- ¿Cuáles son las rutas de conocimiento en el ejercicio de conocer? Estrategias cognitivas.
- ¿Cómo se pueden usar estas rutas cognitivas en otros contextos? Aplicaciones y transferencia de conocimiento.
- ¿Cómo se pueden configurar pautas/hábitos para conocer diferentes contenidos en múltiples contextos? y ¿Cómo diseñar estrategias cognitivas de orden mayor que se puedan transferir y generalizar? Elaboración de principios cognitivos.

Para el caso de los maestros, otras preguntas se sitúan en el diálogo de su propuesta con la realidad del estudiante, sus intereses, su conocimiento previo y

sus necesidades de conocimiento; por lo tanto, entran a ser insumo valioso en la tarea de pensar su quehacer y de tomar decisiones de actuación:

- ¿Cómo enseño/aprende (el que aprende) a usar estas rutas cognitivas en otros contextos?
- ¿Cómo enseño/aprende (el que aprende) el diseño de pautas/hábitos para conocer estrategias cognitivas de orden mayor que se puedan transferir y generalizar?

Es cada vez más urgente la incorporación del sujeto para diseñar/di-soñar un entorno vital planetario en-redado e incluyente que demanda la presencia de sujetos que saben qué saben y saben traducir ese saber en acto creativo para modificar aquello que amerita transformarse y conservar la urdimbre vital que los mantiene vigentes como especie.

Auto / eco / biografía: sujetos que saben qué saben y saben cómo usar su saber

“La percepción no es coincidencia con las cosas, sino interpretación. Todo hombre camina en un universo sensorial vinculado a lo que su historia personal hizo con su educación. Al recorrer un mismo bosque, individuos diferentes no son sensibles a los mismos datos. Está el bosque del buscador de hongos, del paseante, del fugitivo, el del indígena, el bosque del cazador, del guardamonte o del cazador furtivo, el de los enamorados, el de los que se han extraviado en él, el de los ornitólogos, también está el bosque de los animales o de los árboles, el bosque durante el día y durante la noche. Mil bosques en uno solo, mil verdades de un mismo misterio que se escabulle y que solo se entrega fragmentariamente. No existe verdad del bosque sino una multitud de percepciones sobre el mismo, según los ángulos de enfoque, las expectativas, las pertenencias sociales y culturales” (David Le Breton - El sabor del mundo).

En el contexto de la Teoría del Movimiento Inteligente¹ - (TMI), una teoría de la actuación humana en la que recojo las elaboraciones acerca del carácter

1. Esta teoría se desarrolla en el libro *La articulación de la dimensión motora y la dimensión cognitiva: una propuesta renovada para la educación del movimiento* publicado este año por la Universidad de San Buenaventura, seccional Cali.

cognitivo de la acción y el carácter dinámico del pensamiento, propongo cuatro ámbitos de expresión/actuación [acción + intención {actividad} y acción + intención en contexto {actuación}] del sujeto, como posibilidad de resonancia (consonancia / disonancia) consigo mismo, con el otro y lo otro, con el colectivo humano y lo colectivo social cultural y con la demanda productiva/creativa del momento que habita.

La índole de estos ámbitos será textura, color y trazo para dar forma y contenido al asunto *auto* biográfico por una parte, y a la propuesta *ecobiográfica* por la otra, en la demanda de trascender lo investigativo y convocar el acto humano creador que caracteriza la propuesta de indagación en el programa de maestría. Así, la Corporalidad, conjunción profunda y compleja entre naturaleza y cultura y núcleo fundante de la TMI, servirá como pretexto para otorgar sentido a este trayecto que supone la consolidación del sujeto político, intelectual adulto, mayor de edad, que como decíamos, pueda encargarse de nombrar “el propio *destino* en circunstancias que han perdido solidez, y que, en palabras de Bauman, emerge de una modernidad líquida”.

Vamos a entender la realidad como la fenomenología de lo que existe, lo que aparece independientemente de quién da cuenta de ello y vamos a entender el mundo, como la elaboración encarnada, la configuración de una versión posible de aquello que se percibe, se elabora noológicamente y se lenguajea (Maturana), pues no hay mundo sin sujeto. “La cognición no es una representación de un mundo independiente y predeterminado, sino mas bien *el alumbramiento de un mundo*. Lo que un organismo particular da a luz en el proceso de vida no es *el mundo* sino *un mundo* determinado y siempre dependiente de la estructura del organismo” (Humberto Maturana – La teoría de Santiago. En Fritjof Capra, *El Tao de la física*).

En esta perspectiva, habitar un mundo compartido es una gesta que implica ni más ni menos la puesta en juego de toda la potencia cognitiva encarnada del sujeto individual y del sujeto colectivo en un enorme acto de amor que se verifica en la dimensión de lo no habitual, de lo alterativo, de la creación. Esto determina opciones de habitancia que necesitan darse en la co-implicación (me implico en virtud de la implicación que tú haces de mí) y co-determinación (me reconfiguro porque hago eco de un posible “mí mismo” que descubro en el reflejo de tus ojos) para evitar emergencias mutiladas o ciegas de la posibilidad compleja de ser.

La Corporalidad, *conjunción compleja*, que incluye todo y a todos, en sus infinitas posibilidades de relación y afectación y *profunda*, a todo nivel, *entre naturaleza* (legado biológico, legado filogenético, herencia ancestral) y *cultura* (singularidad cognitiva, axiológica, afectiva, discursiva) de quien conoce y da a luz, es una bitácora posible para emprender el viaje auto/eco/biográfico. La corporalidad, se construye a través de la articulación inteligente y crítica de sus ámbitos de expresión: mismidad, otredad, corporatividad y productividad. Mismidad y otredad serán telón de fondo para caracterizar el componente “auto” del evento biográfico, y corporatividad y productividad lo serán de la dimensión “eco” del re-corrido vital.

Auto-biografía: mundo interno/mundo externo

Mundo interno, saber ser-estar: manifestación de la actuación crítica e inteligente del sujeto consigo mismo. La *mismidad*, se constituye en puerto de partida para el viaje hacia sí/*auto* biografía, reconociendo la historia personal que traza rumbo y permite mirar y mirarse a distancia para reconocer maneras propias de incorporar/enunciar [apalabramiento] y desarrollar la capacidad para transformar estados mentales que le dan cabida a la inclusión, a la in-corporación.

El alumbramiento pasa por la gesta y la gestación; la singularidad de lo concebido (*concepto*) como premisa para elaborarse en discurso de mundo. Saber-se, dar-se cuenta, es decir, dar cuenta de sí mismo a sí mismo es viático inexcusable para emprender aventura gnoseológica en la pretensión de poder nombrar el “propio destino” para tomar decisiones de futuro planetario y entender su lugar en ellas.

Mundo externo, saber hacer, manifestación de la actuación crítica e inteligente del sujeto con “el otro”- tú, con “lo otro”; otredad, configuración de relaciones significativas (dialogicidad), resonancia, coimplicación en la necesidad del encuentro a partir de la certeza de la propia incompletud, incompletud no como carencia, sino como habitancia amorosa del otro en mí para asegurar mi existencia, por cuanto hay uno distinto de mí que da cuenta de mi presencia porque me incluye.

Habitar incluye, conocer invita y demanda porque sabemos con y para algo. El conocimiento se reconoce huérfano de tiempo y espacio cuando se da en singular. La vida siempre será un asunto de por lo menos dos que se reconocen como nativos de una existencia en interlingüidad ontológica: con-versada.

Eco-biografía: mundo compartido/mundo creado

Mundo compartido, relación con la historia y la cultura, saber hacer ecológico – nosotros. Manifestación de la actuación sistémica eficiente; la corporatividad, la trama vital, el drama humano. Pensar un pensamiento vinculante que transita espacios de comprensión mutua que validan la Corporatividad propia de lo multivocal. Vivir en plural es asunto de humana existencia y de existencia humana. La educación enfrenta la urgencia de incluir en su tarea la apuesta por el sujeto colectivo. Vivimos la exacerbación del sujeto individual, de la preponderancia de las necesidades particulares, de la incapacidad de saber-nos común.

Occidente ha prevalecido en las formas individualizantes y está pagando un costo muy elevado al saberse incapaz de desdibujar las razones personales para alzar-se en proyecto HOMO/ESPECIE y desplegar-se en vocalidad polifónica. Lo inmediato, el consumo y el rendimiento, desdibujan la naturaleza trascendente de la especie y entronizan la cultura de lo efímero y la globalización se ahoga en sus cegueras “personalizadas” de sujeto–nodo, engañado en su condición de títere de amarre de un tejido ficticio.

El actuar plural es el resultado de la mismidad que, como se ha dicho anteriormente, se reconoce en su singularidad y admite al otro porque en el reconocimiento que hace ese otro de mi existencia, emerge la posibilidad del sí mismo, y es al mismo tiempo consecuencia de la otredad por cuanto incluir la diferencia permea al sujeto para incorporar-se, hacerse cuerpo social, cultural, disciplinar, ideológico, institucional, étnico, planetario, terrestre.

Mundo creado, producción de conocimiento, saber saber, manifestación del acto poiésico, invención de futuribles. La gesta de nuevos órdenes conceptuales vivifica la emergencia de lo no habitual y de lo alterativo, fundido en lingüicidad poiésica y compartida, referida a la dimensión de lo sentido y de los sentidos; repliegue ante lo significado en el vacío.

Cuando sabemos que conocemos, qué conocemos y cómo sucede esto, no solamente en la particularidad de las disciplinas (metodología/epistemología) sino en la particularidad de la mente que conoce (gnoseología/episteme) disponemos de alternativas y estrategias para producir conocimiento y nos liberamos del hábito sistemático de reproducir información. Conocer el conocimiento, dar cuenta de las formas particulares de adquirir información, organizarla, registrarla, sistematizarla y producir versiones de mundo se convierte en el reto permanente del sujeto líquido, pues dicho conocimiento se “recicla” y se actualiza continuamente.

“El mundo del hombre es un mundo de la carne, una construcción nacida de su sensorialidad y pasada por el cedazo de su condición social y cultural, de su historia personal. De la atención al medio que lo rodea. Levantado entre el cielo y la tierra, matriz de la identidad, el cuerpo es el filtro mediante el cual el hombre se apropia de la sustancia del mundo y la hace suya por intermedio de los sistemas simbólicos que comparte con los miembros de su comunidad” (Le Breton, 1999, 2004).

Hoy no es prioritario tener información sino saber acceder a ella y usarla de manera contextualizada, situada, es decir, de acuerdo con las demandas de la realidad habitada, pero sobre todo de la realidad que nos interesa habitar. Lo anterior implica interpretar el mundo y crearlo simultáneamente. Conocer el conocimiento es desplegarse en Corporalidad Inteligente.

“El concepto de autopoiesis guarda relación con la idea de que los seres vivos son sistemas que se autoproducen de modo indefinido, de tal suerte que un sistema autopoietico es a la vez productor y producto de sí mismo”.

Yuri Romero Picón

Contemporaneidad: el lugar de los “futuribles” – futuros posibles

“Lejos de desaparecer en el conocimiento llamado desinteresado, el carácter existencial del conocimiento se intensifica en él, ya que la existencia personal vierte el infinito de su necesidad en su búsqueda de conocimiento”.

Edgar Morín – El conocimiento del conocimiento

“La posibilidad de comprometer a todo el ser en el conocimiento y, en el límite, dedicarle la vida al conocimiento, se convierte en uno de los rasgos más originales de la condición humana”.

Edgar Morín – El conocimiento del conocimiento

“Karl Popper decía que existe la física de los relojes y la física de las nubes. Después de haber estudiado la física de los relojes, ahora debemos estudiar la física de las nubes”.

Ilya Prigogine

El ámbito de lo no convencional sitúa la posibilidad humana de conocer en el límite de la oportunidad cuando se habita una cultura de lo efímero, de lo inmediato, de lo precedero, y al propio tiempo se tejen sueños de perdurabilidad para trazar futuro posible. Romper con parámetros mentales, tener opciones abiertas, suspender los enjuiciamientos, usar categorías amplias, reconocer la importancia de nuevas ideas son algunas señales que habilitan entramados de permanencia.

En momentos de falta de certezas sobreviven aquellos que pueden salir del centro para husmear el borde. Estos, parece lógico pensarlos, son sujetos flexibles, sensibles a los problemas; fuente de generación de ideas novedosas, hábiles a la hora de sintetizar y reorganizar la información, probables arquitectos de una nueva generación de nefelibatas -habitantes de las nubes- cuyas capacidades son netamente educables. Solo requerimos de voluntad, de conciencia, de disposición a salir de la “zona de comodidad” que garantizan los modelos, los estereotipos, las agendas y los protocolos. La organización de la actuación es imprescindible, pero la sistemática obediencia a mandatos simplificadores y acartonados pertenece a la “física de los relojes”.

Las características del mundo que nos ha de ocupar mañana, tales como lo multidimensional, la identidad HOMO ESPECIE, la comprensión de nuestra habitancia solidaria y la ciudadanía terrestre, son algunas de las propuestas para la educación que se nos viene encima, y hemos de responder a ello. No tenemos tiempo. Habitamos el universo de lo simultáneo, de lo inminente, con las intenciones puestas aún y definitivamente en lo trascendente, cuando de prolongar estancia planetaria se trata.

La planificación sólida, permanente, inmodificable y anticipada que normalmente se nos solicita en las instituciones que administran procesos y albergan usuarios no solo es un lugar común y en desuso, sino incompatible con la urgencia de inventar escenarios para esa “*posibilidad*” que se ha nombrado tanto en este texto, con la ilusión de que el eco de la reiteración pueda materializar el milagro.

Es hora de pensar una educación pertinente. Es momento de desafíos. Es ocasión para la creación, para deshacernos de atavíos recalitrantes, para extinguir la costumbre de lo predecible, de lo seguro, para abrir la humana potencia de habitar un mundo en verbo futuro sin un mañana ya establecido. Esta será una historia, una memoria, una autobiografía que hace eco de los valientes, de los atrevidos. Estos sujetos que resultan tan incómodos y de los que depende el tan anhelado futurible.

Bibliografía

- BRUNNER, José Joaquín (1992). *América Latina en la encrucijada de la modernidad*. Santiago de Chile, Serie Educación y Cultura.
- CAPRA, Fritjof (1983). *El Tao de la Física*. Málaga: Editorial SIRIO.
- GARCÍA CANCLINI, Néstor (1992). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Buenos Aires: Sudamericana.
- FINKE, WARD, SMITH (1996). *Creative cognition*. Cambridge. MIT.
- LE BRETON, David (2007). *El sabor del mundo: una antropología de los sentidos*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- _____ (1999, 2004). *Las pasiones ordinarias: antropología de las emociones*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- MATURANA, Humberto, VARELA, Francisco (1996). *El árbol del conocimiento*. Madrid: Editorial Debate.
- MALLARINO, Claudia y otros (2009). *Pedagogía inteligente*. Cali: Comfenalco – Valle del Cauca, Editorial Bonaventuriana.
- _____ (2010). *La articulación de la dimensión motora y la dimensión cognitiva: una propuesta renovada para la educación del movimiento*. Cali: Editorial Bonaventuriana.
- MORÍN, Edgar et al (2003). *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- _____ (1999). *El Método III: El conocimiento del conocimiento*. Madrid: Cátedra Teorema.
- _____ (2000). *El Método IV: Las ideas*. Madrid: Cátedra colección Teorema.
- _____ (2003). *El método V: La humanidad de la humanidad. La identidad humana*. Madrid: Cátedra Teorema.
- _____ (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Editorial Gedisa.

- _____ (1999). *La cabeza bien puesta*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- PAZ, Octavio (1991). *La búsqueda del presente*. México: Vuelta, año XV, No 170.
- ROMERO PICÓN Yuri. *Holismo y conocimiento en la obra de Francisco Varela*. En: *Manual de iniciación pedagógica al pensamiento complejo*. Corporación para el Desarrollo Complexus, ICFES UNESCO, (sin fecha).
- THAGARD, P. (1996). *Mind*. Cambridge. MIT.
- THELEN, E., and Smith, L. (1994). *A dynamic systems approach to the development of cognition and action*. Cambridge, MA: MIT Press.
- VARELA, Francisco, Conocer (1998). *Las Ciencias Cognitivas: tendencias y perspectivas*. Cartografía de las ideas actuales. Barcelona: Editorial Gedisa, Colección El Mamífero Parlante.
- _____ (2000). *El fenómeno de la vida*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.
- ZYGMUNT BAUMAN (2008). *Modernidad líquida y fragilidad humana*. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Universidad Complutense de Madrid. Nómadas, Revista Crítica de Ciencias Sociales y jurídicas.

Episteme: Método/metódica



Agúzate... que te están velando
Notas en torno al “sí mismo” como obra de conocimiento
Carlos Alberto Molina Gómez

La formación investigativa en la maestría
Una ocasión para el conocimiento
Claudia del Pilar Vélez

Conocer-indagar-investigar:
Reconociendo las terceras márgenes del río
Patricia Pérez Morales

Agúzate... que te están velando

Notas en torno al “sí mismo”

como obra de conocimiento¹

Carlos Alberto Molina Gómez

Magíster en Educación, magíster en Ciencias Políticas, especialista en Gerencia de Servicios Sociales, Universidad de San Buenaventura, seccional Cali, docente jornada completa. Coordina el Grupo de Investigación: Alta Dirección, Humanidad-es y el Educar-se de la Maestría en Alta Dirección de Servicios Educativos -MADSE- de la Universidad de San Buenaventura, seccional Cali de la cual es autor, así como artífice de su acreditación.

Para la presentación de estas notas al pie les dejo tres citas que son mi aliento para pensarme a mí mismo como obra de vida:

1. A partir de la investigación en curso denominada provisionalmente: De la sujeción como virtud. Comprensión de la ética del management en la educación como servicio en un modo de modernización competitiva y empresarizada el autor plantea estas notas en torno al “sí mismo” como obra de conocimiento no como ponencia, ni ensayo, ni nada que se le parezca. Tampoco tiene la pretensión de convertirse en un texto teórico o metodológico. Son notas al pie de un texto que aún no ha sido escrito, pero no por ello es inexistente. Hace parte de una escritura por-venir a partir de la investigación en curso. Escritura que se aplazó por la inesperada lejanía con mi colega y amigo Ernesto Contreras. Por ello sólo les comparto las notas. Espero en algún momento escribir el texto a partir de esas notas y de mi reencuentro con el amigo. La Investigación en curso, y de la cual se desprenden las presentes notas al pie, hace parte de los desarrollos del Grupo de Investigación: Alta Dirección, Humanidad-es y el Educar-se de la Maestría en Alta Dirección de Servicios Educativos -MADSE- de la Universidad de San Buenaventura, seccional Cali.

“El mundo no tiene más problemas que los problemas de las personas”
(Saramago, 2004, p. 54).

“Hay en nosotros una cosa que no tiene nombre, esa cosa es lo que somos”
(Saramago).

“...Gente hay mucha, ideas pocas: todos pensamos aproximadamente lo mismo y las ideas nos las traspasamos, las pedimos prestadas, las robamos”
(Kundera, 1993, p. 238).

Siento una voz que me dice agúzate...

Primera pareja de notas

Nota uno, encantamiento: El encanto actual, entre desbordado y oportuno, que da la posibilidad de volver a pensar la cuestión del “sí mismo” que se elabora como obra de conocimiento.

Nota dos, ontologización/representación cognitiva del “sí mismo”: Al lado de ese encanto, la comprobación de la crisis de la idea del sí mismo. Crisis en tanto está latente la tradición preheideggeriana de ontologizar el ser que para nuestro caso lo denominamos “sí mismo” (ser ante los ojos) ¿El “sí mismo” es sólo cuestión de homínidos superiores cerebrales? ¿El “sí mismo” es un asunto solo de primates ilustrados? ¿O el sí mismo es inmanencia y acontecimentalidad cósmica?

La clave de esta primera pareja de notas está en no hacer alusión, bajo la forma de la alerta, a dicho encanto desbocado y optimista sino en convocar la necesidad de elaborar una alerta: ¿por qué tanta alharaca en torno al “sí mismo” como “alguien” que se elabora como obra de conocimiento? ¿Por qué esta idea de un “sí mismo” se nos presenta hoy tan seductora, tan atrayente, tan indispensable? Convoco, pues, la necesidad de *elaborar una alerta* en torno a este encanto desbocado y optimista de un “sí mismo” ontologizado o ser pensado; elaborar una alerta frente a “sí mismo” que necesita ser pensado por la máquina cerebral dura, elaborar una alerta frente a un “sí mismo” logogizado y puesto en discusión en foros, páneles, seminarios, cátedras; elaborar una alerta frente a un “sí mismo” logos pero no vivido, no experimentado; elaborar una alerta frente a la tendencia de la “simismología” como nueva disciplina de las ciencias sociales. De aquí que mi proyecto minoritario de indagación sea hacerme cargo de mí mismo creando un mundo -mi mundo- dentro del mundo. Esto es: no

pensar el “sí mismo” como concepto sino vivir-me, experimentar-me el hacer-me cargo de mí mismo.

Segunda pareja de notas

Nota uno, idea peligro: El pensamiento humano ha sido cooptado al servicio de una idea peligro (ese encanto desbocado y optimista) pues no sabemos a qué se debe tanto encanto y optimismo. No sabemos tal excitación qué la produce, de dónde proviene, quién la agencia y con qué intereses. Cuando anunciamos un “sí mismo”, ¿desde dónde lo hacemos? ¿Es un “sí mismo” ontologizado trascendental? ¿O es un “sí mismo” plural, cada vez más plural y contrahegemónico, contraconductual e indisciplinado?

Nota dos, óptica crítica/mirada de sospecha: La hipótesis de una orientación pertinente del pensamiento respecto de una idea productora y confiable de un “sí mismo” que se elabora como obra de conocimiento en contra de la idea peligro (ese encanto desbocado y optimista).

Con este segundo par de notas propongo que la necesidad ya no es elaborar una alerta sino de elaborar una óptica crítica frente a la complejidad y solicitud de la idea de un “sí mismo” que se elabora como obra de conocimiento. Nos encontramos entre el *pensamiento de la plenitud* (totalizante) de la idea elaborada y el *pensamiento de la incompletud* (fragmentaria y sugerente) de la elaboración de la idea.

Mi invitación con estas notas es a no partir de ideas totalitarias, dadas como verdad revelada o como asunto acabado, monolítico, cerrado, clausurado, concluido. El “sí mismo” convoca una idea de incompletud. La obra no está terminada, no hay obra terminada, no hay creación cerrada. En ese “sí mismo” que se elabora como obra de conocimiento hay algo inédito, algo aún no capturado ni capturable por las megamáquinas hegemónicas de vigilancia y control como la escuela, la iglesia, la democracia, la familia, la investigación. Es justamente en lo inédito en lo cual está mi margen de maniobra para elaborarme a mí mismo y elaborar mi mundo dentro del mundo. Es en eso inédito en donde está la posibilidad siempre posible, nunca agotada ni acabada de conocimiento y re-existencia.

Ahora viene la pregunta: ¿y a quienes llegan las dos parejas de notas anteriormente sugeridas? La doble pareja de notas llega a individuos o personas que pueden hallarse dentro de contextos formales (institucionales) o al margen de ellos. Individuos formalmente situados en los centros de educación, centros

de investigación, gremios, empresas, instituciones en general; pero también a individuos o personas no necesariamente situados en contextos formales.

Luego de este par de parejas de notas, a manera de introito vienen mis notas centrales.

Siento una voz que me dice agáchate...

La primera nota fuerza con la que inicio mi planteamiento central es:

Todos asistimos en la actualidad al fenómeno de desagregación, mutación, cambio de todo tipo de institucionalidad social o de lo que hemos conocido como institución y desde aquí les presento las preguntas que acompañan mis actuales cavilaciones:

- ¿Qué tan conveniente es insistir hoy en la relación “sí mismo”/institucionalidad?
- ¿Qué tan sostenible es la relación “sí mismo”/institucionalidad?
- ¿Estamos hablando acaso de una relación que ya no es, que no se sostiene, que es artificial, pura virtualidad?
- ¿Es prudente y necesario seguir insistiendo en un “sí mismo” dentro de las megamáquinas institucionales actuales que formatean para la producción y el consumo?
- ¿No será que el configurarse a “sí mismo” es un acto de desinstitucionalización? ¿De coger a martillazos los ídolos institución?
- ¿Es con base en las actuales instituciones hegemónicas que nos estamos pensando un “sí mismo” que se elabora como obra de conocimiento?
- ¿Son necesarias las instituciones en la configuración de un “sí mismo” como obra de conocimiento?
- ¿Desde dónde –contexto, condiciones– el “sí mismo” se configura como obra de conocimiento?

Para con-versar...

A esta nota la acompaña una segunda, *humano entendimiento*: insisto en la necesidad de abandonar la idea de un *sí mismo reparador* (mecánico-sí mismo *wall-e*) y acoger la necesidad de un *sí mismo creador*. Propongo el paso de una

institucionalidad formateadora del “sí mismo” anónimo, homogéneo y estandarizado a un *sí mismo osado, atrevido, en posibilidad creadora y re-existente, indisciplinado, contraconductual y contrahegemónico*; propongo el giro de un “sí mismo” cerrado, como obra acabada-total-constituida a un “sí mismo” poroso, interconectado, inacabado, “ser mismo” constituyéndose; y la idea de un “sí mismo” en posibilidad creadora y re-existente se sostiene desde la emergencia del *humano entendimiento* contra la idea (totalizante y trascendental) de “la mente humana”. Darle paso al *humano entendimiento* para configurar un “sí mismo” en posibilidad creadora y re-existente es simultáneamente darle paso a la posibilidad de *elaborar históricamente el humanizarse* frente al ser humanizado colonizador-consumista-depredador.

Lo que está en juego es el *humano entendimiento* como rasgo de un “sí mismo” creador contra la idea de un “sí mismo” mecánico reparador, “sí mismo” *wall-e*. Aquí entra en juego la necesidad de incorporar imaginación, intuición, experimentación, viaje, alegría, voluntad de deseo (el desear humano), voluntad de solidaridad, voluntad de interrogar.

Ahora bien, esta idea de un “sí mismo” en posibilidad creadora evoca y se interrelaciona con las figuras de un “sí mismo” inédito, en natalidad, un “sí mismo” osado, atrevido, perspicaz.

Estas notas me abren la puerta para indicar que la caja de herramientas de ese “sí mismo” mecánico-reparador es la mente humana. La mente humana se ha establecido o enquistado como especie de fatalidad de la cual no queremos desprendernos. No queremos desprendernos de esa caja de herramientas porque somos víctimas (conscientes o no) de un córtex lingüístico inveterado. Este córtex es el gran carcelero que, paradójicamente, situado en nuestra psique se ha convertido en nuestro patrón, en nuestro gran amo, nos tiene tomados: es la gran matrix como sistema de relaciones sociales e institucionales de sujeción, formateo y manipulación de instintos y emociones.

Ese no querer desprendernos tiene que ver con la idea de la cerebralización heredada de la modernidad y que llamamos humanización. La humanización, como cerebralización, es el máximo reduccionismo de las posibilidades humanas pues tiene que ver con una figura de homínido superior muy elaborado cerebralmente pero muy retardado en términos de posibilidad/hipótesis de humanidad.

Hemos estado y estamos sometidos soterradamente a un proceso peligroso de socialización que agencia la escuela paradójicamente y a la par del desmembra-

miento de la institucionalidad. El maestro es un profesional del formateo. Se forma para controlar y dirigir. No es formador de humanos sino un reproductor del ethos cultural occidental que regula instintos y emociones.

Dejo otra pregunta, para conversar...: ¿Es posible pensar, entonces, una idea de escuela y del educar-se en términos de “humano entendimiento” y no en términos de “mente humana”? ¿Podemos pensar en una escuela no de la cerebralización sino del humano entendimiento? ¿Podemos pensar una escuela no del amarre sino del des-atar el ser sí mismo? ¿Podemos pensar en facultades de educación que formen no formateadores sino promotores de del conócete a ti mismo en contactos humanos?

Con estas preguntas hago un llamado a la obra de conocimiento como subjetivación ethopolítica, pues hoy estamos acudiendo a una subjetivación del “sí mismo” como institucionalización; La subjetividad no es más que la sujeción del individuo a este régimen de la institucionalidad a partir del cual orienta y organiza toda su vida como productor y consumidor. A esto, según mi experiencia vital, se reduce la subjetivación de los individuos: seres productores y consumidores. Algunas de las agencias que garantizan la perpetuación de este régimen de sujeción a la institucionalidad son escuela, familia patriarcal, factoría/empresa, centros de salud, cárceles, centros de reeducación y demás instituciones gubernamentales y no gubernamentales; los centros comerciales, la propaganda de los estados y las comunicaciones al servicio del disciplinamiento y el formateo de los individuos y la vigilancia y el control de los mismos.

Sin embargo, podemos darnos cuenta de que el antídoto contra esa institucionalización del “sí mismo” –peligrosa socialización de la que tanto nos ufamamos los maestros– es *nuestro margen de vida*. Sino reivindicamos y reconocemos nuestro margen de vida terminamos enajenados por esa peligrosa socialización de la institucionalidad. A esto denomino *política de salvataje del “sí mismo” como obra de conocimiento*. Con la *política de salvataje* hago referencia a la posibilidad de que cada individuo se haga cargo de sí mismo y construya un lugar en el mundo. Yo le apuesto a esta posibilidad, posibilidad que está en cada uno y cada una, en su espíritu, en volver la mirada hacia “sí mismo” para hacerse cargo de sí mismo para acudir a lo inédito que hay en cada uno y en cada una. Lo inédito, entendido como aquello que aún no captura ni capturará jamás el imperio de la institucionalidad trascendente y que me da un margen de maniobra para yo organizar mi lugar en el mundo. Para organizar mi mundo dentro del mundo.

Mi invitación con la *política de salvataje* del “sí mismo” es a *dejarse acontecer por la vida para... mundaneidad no mundana... mundaneidad en signo/rasgo espiritual*. El dejarse acontecer por la vida es una invitación a volver la mirada hacia sí mismo para comprender cuál es la lógica institucional que me habita y sujeta y poder rescatar mi vida para mí de esa matrix. Y esta es una conquista de mi espíritu: hacerme cargo de mí mismo.

Cuando viajo hacia mí mismo, cuando voy tras mis propias huellas es cuando recupero lo inédito de mi espíritu lo “aún” no capturado ni capturable por las máquinas del imperio y con base en lo cual cambio mi mirada y organizo mi mundo y mi realidad. El construir un mundo dentro del mundo es labor, obra de espíritus libres y no subjetividades sujetas a la institucionalidad.

En ese viaje hacia mí mismo puedo, posiblemente, develar las lógicas institucionales que me habitan y que me sujetan y que posiblemente yo decida romper y dejar atrás para extender mis alas y lanzarme al vacío. Ya aquí, en la salida con otra mirada, el interés y ocupación no será transformar la realidad y transformar a los otros. El interés es organizar mi mundo y mi realidad para llegar a ser el que soy. Viajar hacia sí mismo es un viaje que me posibilita un cambio de mirada y cambiando la mirada cambia la realidad, esta se transforma y por lo tanto cambia mi relación con ella. Y cambia, pues ya no es una realidad agenciada, ordenada y controlada por otros y sus representantes. Es mi mundo conquistado y organizado a mi medida. De ahí la importancia del cambio de mirada. Aquí estamos dando una vuelta a la tuerca: de la subjetividad institucionalizada, anonimizante para la producción y el consumo, al espíritu libre del sí mismo como obra de vida imaginativa y esperanzadora. Giro del “sí mismo” anonimizado por la institucionalidad al “sí mismo” en multitud re-existente.

Esta es finalmente, para todos y todas ustedes, mi hipótesis de trabajo y no mi hipótesis de teoría: *nuestro margen de vida inédito, el aún, contra la institucionalización del sujeto*.

Y digo, con serenidad y humildad, que es una hipótesis de trabajo, más no una hipótesis teórica, porque nos volvimos expertos en los fenómenos macros del desmembramiento institucional, pero estamos lejanos de lo que pasa con nosotros como humanos.

En esa exaltación del cerebro como caja de herramientas nos creímos homínidos superiores y nos creímos humanizados. Pero nos olvidamos de nosotros mismos y de nuestro proceso de subjetivación, que no es institucionalización. De aquí

que lleguemos a la pregunta inicial: *¿Qué tan conveniente y sostenible es insistir hoy en la relación “sí mismo”/institucionalidad?*

Por eso presento y les dejo no una teoría o una metodología o una respuesta sino una hipótesis de trabajo en donde quepa el volver a pensar/nos.

No enfatizo en evidencias. Acudo a lo inédito que queda en nosotros para fundir la idea de reflexión en torno al “sí mismo” como política de salvataje y en torno a la *necesidad de reflexión* y no en torno al sujeto como categoría trascendental agotada en la modernidad y postmodernidad.

Y el puente entre estas dos ideas –“sí mismo”/necesidad de reflexión– está en establecer una ruta de trabajo más que en establecer teorías. Los y las invito a inaugurar campos de trabajo, campos de indagación antes que edificar/erigir teorías o investigaciones sobre el “sí mismo”, el sujeto o sobre las subjetividades. Es decir, dejemos la especulación y el diletantismo trascendental y elaborémonos.

Frente al tema global de la socialización de la agenda cerebral está la necesidad de las *políticas de la vida*. Es la enseñanza de la modernidad y la ambivalencia: confinamiento a lo global y nada está resuelto... todo sigue igual. Lo que nos queda para salir de la caverna, de la matrix es una política de la vida. Sábado nos lo presenta de la siguiente manera:

Les pido que nos detengamos a pensar en la grandeza a la que todavía podemos aspirar si nos atrevemos a valorar la vida de otra manera. Nos pido ese coraje que nos sitúa en la verdadera dimensión del hombre. (Sábado, 2000, p. 12)

Qué admirable es a pesar de todo el ser humano, esa cosa tan pequeña y transitoria, tan reiteradamente aplastada por terremotos y guerras, tan cruelmente puesta a prueba por incendios y naufragios y pestes y muertes de hijos y padres. (Sábado, 2000, p. 135)

Hasta aquí mis notas, las que dejo abiertas con una cita de *Matrix*:

Smith: ¿Por qué, Mr. Anderson? ¿Por qué lo hace? ¿Por qué se levanta? ¿Por qué sigue luchando? ¿Cree que pelea por algún motivo? ¿Que lo hace por algo más importante que su propia supervivencia? ¿Qué le impulsa? ¿Acaso lo sabe? ¿Libertad? ¿Acaso la verdad? ¿Quizá busca la paz? ¿Sí? ¿No? ¿Podría ser por amor? Ilusiones, Mr. Anderson. Caprichos de la percepción. Los insignificantes intentos del pobre intelecto

humano intentando desesperadamente justificar una existencia que no tiene sentido o propósito alguno. Todos los que cree conocer tan artificiales como la Matrix en sí misma. Sólo una mente humana podría concebir algo tan patético como el amor. Debería darse cuenta, Mr. Anderson. Ya debería saberlo. No puede ganar. Es irrelevante seguir luchando. *¿Por qué Mr. Anderson? ¿Por qué persiste?*

*** Neo: Porque es mi elección. (En *Matrix revolutions*).

Y mi elección es esta... Y yo pasaría de tonto sí no supiera que uno tiene que estar mosca por donde quiera.

CarlosMol, domingo 6 de noviembre de 2010.

La formación investigativa en la maestría Una ocasión para el conocimiento

Claudia del Pilar Vélez De la Calle

Claudia Vélez De la Calle. Licenciada en Educación, magíster en Educación y Desarrollo social, Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Es autora del libro *Universidad y verdad* publicado por Antrophos en compañía del profesor Alberto Martínez Boom y otros investigadores de la educación latinoamericana. Es profesora titular de la Maestría en Educación: Desarrollo Humano y coordina el desarrollo de un proyecto propio de Doctorado en Educación para la Facultad de Educación de la Universidad San Buenaventura, seccional Cali.

*“En cierta ocasión salió el diablo a pasear con un amigo.
De pronto vieron ante ellos a un hombre que estaba inclinado
Sobre el suelo tratando de recoger algo.
-Qué busca ese hombre? le preguntó al diablo su amigo
-Un trozo de verdad- respondió el diablo
-¿Y eso no te inquieta ?volvió a preguntar el amigo.
-Ni lo más mínimo- respondió el diablo- Le permitiré que haga de ello.
Una verdad religiosa” (R. de Roux, 1990).*

Presentación

La invitación a escribir en la publicación de la Facultad de Educación en los cuarenta años de conmemoración de su nacimiento convoca con el nombre a armar un tejido de fondo que entre manos, pensamiento y corazón permita que la trama que el lector haga sobre esta *Urdimbre* esté plena de sentidos, significados, imágenes pedagógicas no exentas de una pintoresca poesía y obviamente horizontes de futuro.

Pero ¿cómo escribir sobre el conocimiento sin sentar verdades que se vuelvan dogmas pese a sus contenidos deconstructivos de los mitos modernos que han acompañado a la ciencia? ¿Cómo convocar la estética de las palabras sin perder profundidad? ¿Cómo mencionar las *doxas* de los relatos sin negar las *epistemes* de las racionalidades múltiples de estas ciencias nacidas en el mundo de la pluralidad posmoderna?

Interrogantes permanentes para el académico actual que debe posicionarse como intelectual pero también como actor social del escenario universitario que habita, relacionando dialógicamente conocimiento con saber, discurso y sensibilidad.

Es posible intentarlo a través de la literatura. Una forma de resolver las paradojas entre razón académica y relato son las metáforas; imágenes lingüísticas que integran sentidos visuales, sonoros, olfativos, con categorías de pensamiento validadas en las narrativas científicas aplicadas a los ejercicios de docencia e investigación en las experiencias de formación investigativa.

La ciencia moderna está plena de mitos de la época de su nacimiento y de la intencionalidad de su dominio. Pese a que se sabe que la Ciencia ha sido una construcción humana, social, cultural y políticamente intencionada, se repiten sin cesar sus mitos, representaciones obsoletas de los prestigios heredados por los procesos de jerarquización de la misma que niegan la posibilidad de nuevas miradas. La ocasión con el conocimiento es dar cuenta de esas nuevas miradas que inauguran la ruptura del contexto social, cultural y temporal en el cual estamos presentes.

La invitación a la ruptura con estos mitos fundantes y anclados profundamente como mentalidades, en los cuales el pensamiento único se entroniza como único camino verdadero de saber, es argumentar las transformaciones pertinentes en la docencia investigativa que se vienen ejercitando en la Maestría en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de San Buenaventura, seccional Cali, y las metáforas cooperan con esta intención.

Con base en lo anterior y para intentar ser coherentes con estas figuras literarias, el presente artículo presentará su trama con base en las metáforas constituyentes del conocimiento como ocasión de aprendizaje, cuales son:

1. El sujeto investigador sustantivado, mariposa en gestación.
2. De la doxa a la episteme, Cómo el relato teje saber.
3. Nuevos saberes investigativos/pedagógicos. Aromas para estrenar.

El uso de estas tramas intenta dar cuenta de la forma como los sujetos estudiantes y docentes al investigar parten de su esencia sustantiva, pero a la vez el ejercicio de conocer e indagar los construye como sujetos particulares de su propia palabra y discurso.

En esa búsqueda de inmersión del saber se empieza a saber un poco sobre sí mismo y el contexto que nos configura como sujetos. Por ello, el dibujo que la relación sujeto/saber va dejando en la superficie y en la inscripción de la escritura es una segunda piel que penetra en forma del discurso que el relato –en apariencia sin rigor– instituye como episteme.

Lamentablemente, los mitos de la ciencia separan la *doxa* de la *episteme*, sin darse cuenta de que desde las nociones de los saberes como narrativas, la piedra primigenia del conocimiento es precisamente el relato que encadena sentidos particulares a significados sociales de conocimientos.

Pero estos conocimientos al sentar el consenso de las disciplinas, ciencias y discursos en sus diferentes niveles de sentido y comprensión cuentan de otra forma, con otra mirada, el saber del sujeto con su saber pedagógico de modo diverso y novedoso.

La novedad no está en la explicación científica, ni en la innovación del racionalismo instrumental, sino en algo tan simple que es extraordinario en la escena pedagógica, no por actual sino por su condición de acontecimiento significativo, cual es la sustantivación del saber pedagógico en la práctica de la investigación educativa.

Para el lector, este aparente trabalenguas de sitios comunes se traduce en el hecho de que los seminarios de investigación en la Maestría de Educación en sus búsquedas indagativas, al ser sistematizados en sí mismos, darán cuenta de una forma de generar saber sobre la formación en investigación. Por supuesto estrenará, cual ropa limpia, el modelo de investigación propio de nueve cohor-

tes de formación en la historia de este proceso maduro de enseñar educación con perspectiva de Desarrollo Humano indagando sobre el sujeto, el saber, el escenario y su narrativa.

El sujeto investigador sustantivado, mariposa en gestación

¿Quién es un sujeto sustantivado en el proceso de formación investigativa? Es importante partir de una noción aparentemente muy obvia para responder este interrogante.

En un escenario educativo se está hablando de un sujeto que sabe que es sujeto porque posee un discurso, un saber, una historia, un deseo, una experiencia y una intencionalidad deliberada de obtener un conocimiento. Lo anterior le permite apropiarse de un estatuto de sujeto que sabe lo que sabe.

Esta noción como condición particular no se alcanza tan fácilmente. De hecho la educación tradicional y la formación investigativa clásica no lo permiten pues sólo transfieren unos conocimientos sin saber bien si el estudiante los apropia.

En el ejercicio de formación subjetivante el vínculo sujeto/saber es dialógico. Para que el sujeto de saber sepa que sabe se parte de conocer una paradoja oriental, es decir, se reconoce que “*no sabe*”.

Ensayando la mayéutica, *se podría decir: si solo sé que nada sé, entonces ¿qué sé?*

El estudiante, aspirante a saber más, pero que sabe de su saber previo y en su condición de sujeto se reafirma para emprender la indagación en la pregunta de lo que cree no saber y requiere conocer para hacerse *sujeto poseedor de saber*, *se resiste a asumir el conocimiento previo tradicional necesario para romper con lo obsoleto.*

Por ello se encierra en su larva, se coloca en posición fetal para proteger sus *epistemofilias* y decir que él/ella sabe en una parte interior lo que aparentemente no sabe decir con las palabras lógicas del conocimiento sistematizado.

En consecuencia, está en gestación, porque se protege y confunde su coraza e indefensión teórica con una negación a la ciencia desubjetivada. “*En la primera concepción se sigue un proceso de investigación fijo y preestablecido que privilegia la verificación de hipótesis preconcebidas...*” (Mejía Arauz, 2003). La confusión es

propia de la poca ilustración, que aún pesada es necesaria porque como decía Popper a su disidente alumno Kuhn, en “*La Lógica del descubrimiento*,” no se puede romper lo que no se conoce.

En este sentido, el conocimiento tradicional es una oportunidad de fundar a este estudiante como sujeto de saber y no como una amenaza. Obviamente, sacarlo de su larva, cooperarle a que se transforme en mariposa del saber con su participación consciente en la experiencia de indagación es habilitarlo para que adquiera y valore el conocimiento sistematizado y contemporáneo.

Posteriormente se adquiere el discurso. Hacerse a un discurso en esta gestación del sujeto subjetivado, producido por la práctica de la formación investigativa en los escenarios de formación avanzada, significa saber de qué se habla. Poseer un código particular pero a la vez consensuado por un *grupo par* de estudiosos con el cual sea factible la comunicación y la comprensión con pretensión de entendimiento, como diría Habermas en su teoría de acción comunicativa.

En este momento aparecen en la experiencia de la maestría las comunidades de aprendizaje. Las comunidades de aprendizaje asumen de las comunidades académicas su estructura de agrupación alrededor de un tema interdisciplinar de saber y colocan en su proceso de enseñanza/aprendizaje no solo la objetivación de los campos de formación/estudio, sino también sus personalidades como sujetos, sus experiencias escolares, familiares, culturales, las cuales representan una forma de opinión.

En este lugar de encuentro entre opinión y conocimiento el docente utiliza esta intersección como provocadora epistemológica. Hace surgir las preguntas entre los estudiantes vinculados como comunidad de aprendizaje, por lo que se presiente que se sabe/opina y lo que se ignora. En este momento es oportuno conocer los estados del arte de otros estudiosos. Aquí el docente como sujeto de saber genera la relación entre estudiosos y saber.

El ejercicio de acompañamiento implica posibilitar a la comunidad de estudiosos que construyan un discurso propio. Para ello hay que leer, codificar y decodificar; traspasar los sentidos por las experiencias del sujeto en formación de investigación, que se enfrenta permanentemente a sus preguntas personales, afectivas, sociales, profesionales, sin que haga dicotomías o tricotomías entre ellas.

No se pretende lograr explicaciones sino comprensiones, pues se trata de discursos. Los discursos como cadenas de sentidos, significados y significantes están

plenos de contrasentidos ya que su construcción lógica se demora en adscribirse a un sistema ordenado de sentidos.

El discurso de los estudiosos en gestación no puede leerse de forma única ni hegemónica, y mucho menos con la lógica analítica. Su comprensibilidad está dada en interpretaciones superpuestas, adyacentes, más parecidas a hipertextos que a textos lineales nacidos de la concepción de un tiempo mecánico, aldeano, sin relatividad, como el de la ciencia premoderna. Antiguo y lento, casi quieto como los veranos sin viento.

Al leer y leerse el sujeto, al hacer su ecobiografía y problematizarla, se vuelve consciente de sus inconsciencias y prejuicios previos. Madura en la gestación como estudioso del saber con las categorías teóricas y los datos y allí, *“en la segunda fase, se sigue un proceso flexible pero cuidadoso que se va determinando según marcan los datos que se van generando, y donde entonces se privilegia la exploración y el descubrimiento”* (Arauz, 2003).

Cómo aparece el sujeto en la formación investigativa lo ilustra claramente Eva Muchinick (2003):

“Se dice que pocos físicos en la Argentina comprendían, allá por los años veinte, la Teoría de la Relatividad. Hoy un alumno de la carrera de física podría explicarla. No se trata de que nuestros alumnos de hoy sean más inteligentes que los estudiantes de las primeras décadas del siglo XX; se trata de la dificultad humana de romper con algunas verdades legitimadas por la ciencia...el sujeto reaparece en la escena, pero con otra fisonomía, dentro de otro contexto del conocimiento...”

Concluyendo este primer ítem, se trata de constatar la irrupción de lo humano en el conocimiento, lo que visibiliza al sujeto. Es decir, las ciencias dejaron de ser un acto determinado y determinista por objetos naturalizados moralizados, divinos, y pasaron a tener en su origen, desarrollo, conceptos, un sujeto, el sujeto humano. Esta subjetivización de la Ciencia (sea ella singular o plural) obedece a las contribuciones que aportaron enfoques disciplinarios como el psicoanálisis, la hermenéutica, el interaccionismo simbólico, la antropología diversa y la filosofía francesa contemporánea.

Es decir, hay sujeto, historicidad, deseo, discurso porque hay un ser humano que construye, genera y produce el pensamiento sobre la Ciencia y al igual que la sociedad es productora de sujetos, los sujetos sociales son productores de

conocimientos, ideologías, parcialidades políticas e intencionalidades racionales e irracionales.

Aplicado al tema del artículo, esta experiencia de formación investigativa reconoce este marco de humanización de las ciencias y gracias a ello se solidariza con la formación de sujetos subjetivizados que buscan en los procesos de investigación su saber y su ser.

De la doxa a la epísteme. Cómo el relato teje saber

Otro de los mitos que la Ciencia moderna nos legó, otra verdad/religión fue, considerar que el sentido común no es ciencia. En ese marco de validación el sentido común, denominado *doxa*, es antónimo de la *epísteme*, pensada esta última como conocimiento racional verídico. Los anteriores preceptos científicos de la formación investigativa tradicional promulgaban que esa *doxa* estéril había que desecharla del campo de la formación investigativa, ya que era simple *especulación*.

Estos mitos partían de decir que los sentidos humanos eran limitados; por eso la información proporcionada por ellos era incompleta y conducía a parcelar la realidad para poder conocerla; en consecuencia, los conocimientos eran fragmentados e insuficientes y la *doxa* lo que transmitía era el error de ese reduccionismo insular (Jaillier Castrillón, 2003).

Pero a la luz de los nuevos paradigmas de conocimiento, como los cualitativos, la *doxa*, comprendida como el relato inicial que da cuenta de la forma como el sujeto percibe lo que sucede en el contexto haciendo uso de sus percepciones, sus conocimientos previos y sus opiniones, es una epísteme primigenia en la cual el sujeto aprehende el saber de los hechos sociales con su participación en las relaciones intersubjetivas que los configuran y tejen.

Los lenguajes naturales son distintos a los técnicos, que se han construido de forma artificial por conceptos generados sobre conceptos. Estas diferencias sustanciales que también involucran universos de sentido diversos como los de la experiencia y los de la elaboración sistematizada, son las que hacen que se rompa el hilo conductor entre *doxa* y *epísteme* y se piensen ambas categorías como discursos rotos de diferente condición y no como momentos que configuran el conocimiento de la formación investigativa y sus modalidades de producción, en una relación íntima y no disociada.

Algunos autores de la investigación cualitativa han considerado el relato como parte de los documentos naturales por haber sido producidos espontáneamente (Feixa, 2003), pero no es el hecho de que la *doxa* se exprese en forma de relato lo que la hace realmente episteme. Lo que la transforma y eleva a la calidad de conocimiento es una comprensión y aceptación del hecho de que el sujeto apropia en su discurso su percepción de la realidad, ya no con un criterio objetivo sino subjetivo. Dicho de otra forma:

“Si cada individuo representa la reapropiación singular de lo universal social e histórico que lo circunda, podemos conocer lo social a partir de la especificidad irreductible de una praxis individual. Aquello que convierte en único un acto o una historia individual se propone como una vía de acceso a menudo la única posible- al conocimiento científico de un sistema social... (ello) legítima nuestro intento de leer una sociedad...” (Ferraroti, citado por Feixa, 2003).

Igual que el sujeto subjetivado aparece en el escenario de las ciencias dándole una connotación de validación distinta a la verdad científica y vincula el saber a su sujeto, el relato muestra que la *doxa* no es insignificante ni despreciable, sino, por el contrario, la fuente de las narraciones como:

“Instrumentos especialmente indicados para la negociación social pero también la forma como las personas apropian subjetivamente los significados disponibles en su cultura” (Brunner, 1991).

Así como cada sociedad tiene su régimen de verdad como decía Foucault, cada sujeto tiene un discurso con pretensión de verdad, pero la diferencia es que -y esto es lo verdaderamente importante- esa verdad no se pretende válida universalmente sino solo para su provisional sentido en lo singular y particular de esa percepción personal llamada “*lenguaje del sentido común*”.

Los escenarios de formación que hacen parte de este escrito han posibilitado no la habladuría del sentido común, sino la forma como la experiencia personal se vuelve *relato* y *éste de forma sistematizada transforma la doxa en episteme* con lo cual se aproxima de forma transversal y cruzada como trama y urdimbre, a un saber contextualizado a las prácticas educativas en su acepción como campo de estudio/formación/ e investigación.

Nuevos saberes investigativo/pedagógicos Aromas para estrenar

“La persona crea dinamismos, incertidumbres y azares, delineando patrones de comprensión, asumidos por investigadores ocupados por estudiarlos desde su realidad y hacia su realidad. Desde una perspectiva de análisis basada en la comprensión crítica-reflexiva de las relaciones entre individuo-sociedad y sujeto-objeto, se explican posturas epistemológicas, ontológicas y gnoseológicas fundamentales para aproximarse a una construcción metodológica de investigación / Meléndez, Pérez/ www.slideshare.net/mmujuica/efrainmarquez

Así las cosas, las dos consideraciones anteriores, el sujeto investigador subjetivado y la *doxa* y su relación con la *epísteme*, descritas como metáforas de gestación y de relatos conductores de sentido, le dan al conocimiento un lugar y un espacio en términos de *significatividad* de sus hitos investigativos, cual es su condición de *acontecimiento de saber*.

Con base en lo anterior, este capítulo final articulador muestra que cuando se establecen las experiencias de formación investigativa como generadoras de

saber pedagógico tanto desde los escenarios donde se dan, en una maestría como la Maestría en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de San Buenaventura, como desde sus actores y sus mediaciones de indagación, hay aromas de modos pedagógicos nuevos que permiten estrenar saberes y didácticas renovadoras.

Cuáles son esos saberes renovadores en el campo de la Pedagogía investigativa altamente cualificada, y cómo se dan? Especialmente los que consideran que la investigación como proceso de formación y científico no es naturalizada, ni moralista, ni determinada como metarelato.

Ello implica, que los procesos de investigación/indagación son cada vez más concebidos como espacios recontextualizados y recontextualizadores de sus contenidos simbólicos y personales.

Por lo tanto no son repetibles, pero si pueden ser constituyentes de saber sistematizado guardando sus hallazgos en cada una de las relatorías que se producen y representan como ejercicio de escritura en los grupos de investigación formativa que la Maestría ha producido como una de sus didácticas, cercanas también a los grupos de investigación de la Investigación Institucional de la Facultad

en términos de desarrollo Humano, Didácticas y tecnologías informáticas en clave de inteligencias líquidas, corporeidades y organizaciones educativas transformadas.

En una época en el país educativo se hizo famoso el slogan *Aprender a investigar investigando*, parafraseándolo se diría, aprender a investigar subjetivizándose, interpretando los saberes propios como relatos, sistematizando las experiencias investigativas completando saberes experienciales con disciplinares y teóricos, elaborando conceptos y deconstruyendo mitos que posibiliten que el estudiante sea un actor de su saber sin olvidar la producción en comunidad.

Obtener estos resultados ha sido posible en el hecho de que la Maestría en Educación arriesga ejercicios pedagógicos de indagación como seminarios de formación investigativa en apuestas que combinan las cátedras de expertos con los talleres de línea con las asesorías individuales a los autores de sus proyectos de investigación como trabajos de grado pertinentes a las realidades de los maestrandos y sus contextos laborales presentes y futuros.

Si se vuelve y se retoman los tránsitos epistemológicos pensados por Foucault como una forma de generar conocimiento en sus estudios arqueológicos sobre el saber, se comprendería fácilmente que esta didáctica de formación investigativa parte de replicarlos de modo pedagógico renovando sus producciones con la apropiación activa del sujeto como constructor de saber.

Para Michel Foucault (1999, pp. 73-75) existe un número de observaciones y consecuencias que hay que tener en cuenta en la historia y validación de las configuraciones de saber y de sus procesos investigativos. Ellas son:

1. Las condiciones para que surja un objeto de discurso, las condiciones históricas para que se pueda 'decir de él algo' (...).
2. Existe un haz complejo de relaciones. Estas relaciones se hallan establecidas entre instituciones, procesos económicos y sociales, formas de comportamiento, sistemas de normas, técnicas, tipos de clasificación, modos de caracterización (...).
3. Estas relaciones se distinguen ante todo de las relaciones que se podrían llamar 'primarias' (...) así se abre un espacio articulado de descripciones posibles: sistema de las relaciones primarias o reales, sistemas de las relaciones secundarias o reflexivas, y sistema de las relaciones que se pueden llamar propiamente discursivas (...).

4. Las relaciones discursivas, según se ven (...) se hallan en cierto modo en el límite del discurso.”

Esto implica que los hechos históricos y contextuales, la red de relaciones entre las instituciones y normativas, las elaboraciones y discursividades que se han tejido y que han emergido alrededor de las prácticas de formación investigativas nuevas, deben ser indagadas, problematizadas e interpretadas para determinar sus significados y no necesariamente su positividad.

El escrito que se propuso aquí en este capítulo, apunto a establecer los elementos conceptuales necesarios para hacer una ruptura epistemológica, que genere fisuras en la positividad y en la univocidad de los discursos sobre las formas tradicionales de enseñar investigación y de aprehender el conocimiento.

Más adelante, en los procesos de sistematización de los saberes generados por toda la producción investigativa de las nueve cohortes de la Maestría, se podrán mirar las prácticas formativas como prácticas discursivas y problematizar la legitimidad de sus emergencias. Lo anterior buscando derivar sí, como relaciones reales y relaciones reflexivas, ellas permiten la consistencia y coherencia de un discurso y un saber diverso sobre las ciencias.

“La noción de discontinuidad ocupa un lugar mayor en las disciplinas históricas. Para la historia en su forma clásica, lo discontinuo era a la vez lo dado y lo impensable” (Foucault, 1999, p. 13).

Llegados a este punto, es importante cuestionarse ¿qué era lo dado y qué lo impensado de las prácticas de formación investigativa en los niveles avanzados de educación posgraduada?

Dentro de la definición de la formación humana como objeto de la pedagogía ¿caben acaso otras incidencias que no sean la instrucción o la enseñanza de las ciencias, el disciplinamiento de órdenes externos como el buen comportamiento o el buen pensamiento? Con los entrenamientos discursivos y comportamentales de los cuales la formación investigativa también hace acopio cuando propone un tipo de normalidad del saber y del ser, es posible romper con los argumentos suficientes de porque se establece una concepción novedosa de generar saber?

Toda práctica social incluye un quehacer institucionalizado que contiene en sí mismo, y en su forma de nombrarse, una *praxis*, es decir una practica reflexionada y conceptualizada. La práctica no es un hacer mecánico e irreflexivo; ella viene precedida de un ordenamiento discursivo institucional, desde la forma

misma como se establece la división social del trabajo o la cultura como capital simbólico.

Cuando la práctica se eleva a la condición de Práctica discursiva se está comprendiendo por ello:

“Dejar de tratar los discursos como conjuntos de signos (de elementos significantes que envían a contenidos o a representaciones) sino como practicas que forman sistemáticamente los objetos de que hablan. Es indudable que los discursos están formados por signos; pero lo que hacen es más que utilizar esos signos para indicar cosas. Es ese más lo que los vuelve irreductibles a la lengua y a la palabra. Es ese más lo que hay que revelar y hay que describir” (Foucault, 1999, p. 81).

El enunciado de las prácticas sociales no es natural, pues las valoraciones, las relaciones, las normativas y las influencias de otros discursos y categorías de opinión siempre están presentes como un determinante a priori de lo que pasa en la práctica. Pero es importante resaltar que ellas empiezan a balbucir, a contar “un más ó una cosa nueva del hacer/parecer que va conformando ese discurso con contenido de saber”.

Ese paso consustancial y configurativo, en sí mismo, de la práctica social al discurso, es una primera frontera de epistemologización que debe hacerse con las prácticas en Formación Investigativa de esta Maestría para darle un estatus conceptual orientador al que hacer pedagógico de la enseñabilidad de las ciencias.

“Como práctica discursiva la pedagogía se constituye a partir de diferentes campos discursivos. Los agrupamientos que se pueden efectuar en relación con los discursos y enunciados no son homogéneos. Diversos dominios de discurso anudan el discurso pedagógico. De esta manera, no podemos hablar de unidad del discurso de la pedagogía (...) las relaciones de la pedagogía son múltiples. Ella está envuelta en un sistema de prácticas, de discursos, de enunciados, de instituciones que hacen que se pueda comprender como si existiera bajo la forma de un nudo en una red” (Foucault, 1999, p. 81).

Es así entonces como se empieza a generar el nuevo saber y el nuevo sujeto de la Educación en la perspectiva del Desarrollo humano legítimo para un contexto urgido de reconciliaciones como el nuestro.

Bibliografía

- DÍAZ Villa, M. (1990). *Pedagogía, discurso y poder*. Bogotá: CORPRODIC.
- HERRERA, Marta Cecilia (1990). *La investigación educativa en la década del 80, un esfuerzo cualitativo*. En: *Revista Colombiana de Educación*.
- FOUCAULT, M. (1999). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI, 19ª Edición.
- GARCÍA, Suarez, Carlos Iván (2003). *Investigación cualitativa como Jazz-Variaciones prospectivas de una analogía*. En: *Revista - Nómadas*, No. 13.
- MEJÍA, Arauz (2003). *Artículos sobre investigación cualitativa*. *Nómadas*, No. 13.

Conocer-indagar-investigar: Reconociendo las terceras márgenes del río

Patricia Pérez Morales

Profesional en Ciencias Sociales, de la Unviersidad Pedagógica Nacional de Colombia; magíster y Doctora en educación y cultura de la Universidad de Sao Paulo, Brasil. Docente de la Facultad de Educación, Universidad San Buenaventura, seccional Cali. Directora del Grupo de investigación Educación y Cultura, miembro del grupo de estudios sobre Imaginario, Cultura y Educación -CICE- Lab_Arte Con actuación en el área de la Educación y la Cultura, la Educación y la Comunidad, la Educación y la interculturalidad, la Educación Ciudadana y Educación y Religiosidad. Competencia en el trabajo con grupos interculturales e interdisciplinarios. Publicaciones en el área de la educación ciudadana, educación intercultural, no-formal y popular. Conocimientos de portugués, kichwa y francés.

...Nuestro padre no regresó, él no había ido a ninguna parte. Solo ejecutaba la invención de permanecer en aquellos espacios del río, de la mitad a la mitad, siempre dentro de la canoa, para de ella no saltar nunca más...

...No desembarcaba en ninguna de las dos márgenes, ni en las islas, nunca más piso el suelo...

“...Que a la hora de mi muerte me tomen y me depositen también en una canoa de la nada, en esa agua que no para, de largas márgenes: y yo río abajo, río afuera, río adentro – el río...”

João Guimarães Rosa

“Los Poemas cuya raíz es tan profunda tienen casi siempre un poder singular. Una fuerza los atraviesa, y el lector sin pensar en eso, participa de su fuerza original”.

Gaston Bachelard

En la búsqueda incesante de la forma más adecuada para iniciar este escrito me encontré con varias posibilidades: formas directas, formas académicas, formas poco usuales, tal vez muy en forma de monólogo y claro, es normal, si pensamos que los artículos “científicos” precisamente deben estar redactados en tercera persona y cumplir con algunas normas, en fin, un tanto complejo para quien desea iniciar un escrito, que aunque no es catalogado como científico, ni es su pretensión, debe considerar algunas exigencias de este orden, pero en fin, observé variadas posibilidades y, definitivamente, sin ser una experta en la escritura académica, me seduce la forma un poco menos directa y menos academicista de escribir, y sí, más dialógica y próxima al lector.

Así pues, ya resolví la forma de dar inicio a estas reflexiones dialógicas que curiosamente surgen de preguntas e inquietudes compartidas tanto con el colectivo de docentes de la maestría Educación: Desarrollo Humano, así como con algunos estudiantes y que coinciden con mis preocupaciones en torno a las nociones de investigar e indagar y sobre lo cual me referiré a continuación.

Por tanto me permitiré compartir algunas impresiones sobre lo que enuncio como Imaginar-conocer-crear, lo cual nace del interés de pronunciar de manera escrita lo que en relación al asunto del indagar-investigar como una postura para conocer, me inquieta, pero además, antes de iniciar esta conversación¹ me parece importante señalar que ya en la experiencia desarrollada en el doctorado junto a las comunidades amerindias del Ecuador (Chimborazo) esta postura frente al conocer (investigar-indagar) hacía parte del ejercicio mismo de la investigación y lo sigo considerando así. Gracias a las aproximaciones realizadas a través de las sugerentes lecturas traídas por mi maestro Marcos Ferreira, quien me invitó a apasionarme por esta forma de conocer con su ejemplo, su sabiduría y sus enseñanzas muy próximas a las propuestas del Circulo de Éranos y sus autores,

1. En el sentido de versar, hablar, dialogar con el otro.

que basadas en diversas miradas de lo humano me permitieron encontrar en la hermenéutica simbólica, la antropología filosófica, la antropología educacional y la fenomenología, rutas comprensivas que no solo me enseñaron a interpretar y comprender lo externo, (el mundo) sino también, a encarar mi existencia (el ser) como persona que se coimplica con los otros que conocen y además con lo que conoce; actitud que necesariamente re-coloca o vuelve a colocar, el asunto del conocer, en quien investiga e indaga, es decir, la pregunta por sí mismo que es apertura para la pregunta hacia el afuera, evidenciando así la necesaria reciprocidad dialógica entre las pulsiones subjetivas y las inmanencias del medio, que se transforman en intereses para conocer, en los que convergen lo inmanente y lo trascendente, como postura sensible cognoscente.

Y aquí recuerdo a un gran amigo, guía y maestro del pueblo Puruha²: El *Yachag* Manuel Pumaquero, quien me dijo en una de nuestras conversaciones:

“muchas veces, por no decir siempre, lo que se busca afuera, está adentro, así como a veces se debe ir muy pero muy lejos para retornar al origen a la fuente, y caminamos, caminamos en un círculo sin darnos cuenta que siempre llegamos al principio: a nosotros mismos”.

Con base en esta postura me permito entonces invitar a un gran escritor: Guimarães Rosa y a su cuento *La tercera margen del río* del cual me sirvo de esta bella imagen por él creada, imaginada, embellecida, para conversar sobre la posibilidad de conocer-indagar-investigar, basada en una tercera margen, que reconoce la pertinencia de los necesarios enfoques cuantitativo y cualitativo, pero que no se agota en ellos. Una tercera posibilidad, en la cual investigar-indagar sean postura permanente para interpretar y comprender lo que nos suscita interés de conocimiento (la existencia humana y el mundo).

Y es que el recorrido por las vertientes, las aguas y las márgenes que propone el autor develan el sentido de lo que implica navegar entre las terceras márgenes: significa movimiento constante, apertura a lo insólito, búsqueda hacia el interior, convirtiéndose en impulso y provocación para sumergirse, ir hacia adentro, introducirse por completo en lo humano. He aquí que esta imagen de la sumersión es una disposición al encuentro consigo mismo y al decir consigo mismo, me refiero, con la existencia, con lo humano que me habita. Sin embargo, y aunque pareciera paradójico, esta determinación de la búsqueda de sentido, desde lo interno, se nos revela constantemente tensionada, tejida por el hilo sutil

2. Pueblo originario de la sierra ecuatoriana (Pérez, 2008).

de la existencia, y que se conecta con el afuera gracias a la urdimbre construida entre ser humano y mundo, y que además son reflejo de lo que como humanos nos habita. Esta comprensión es fundamental en la medida en que se convierte en hilo conductor, en postura que se revela como “implicación de contrarios” (Ortiz-Osés, 1994) entre lo inmanente y lo trascendente para así proponer su relación a partir de una apuesta mediadora entre el ser y el mundo.

En este sentido, la postura de conocimiento se pauta por la imagen del movimiento circular que articula lo trascendente y lo inmanente a través de la mediación que es posible por el interlenguaje y la intercultura, siendo fundamentalmente cómplices del ser humano.

Imaginar-conocer-crear

Trilogía de palabras que nos llevan a lo recóndito de nuestro ser. A las aguas internas, profundas por navegar, por conocer. Tal vez no sean las aguas que están fuera de nosotros...

El reconocimiento de un tercero posible, de un tercer elemento o de una tercera margen, que ha sido ilustrada bellamente por João Guimarães Rosa en su cuento “A terceira margem do rio” es la posibilidad y el sentido que no parece sentido y sí locura, de construir una tercera posibilidad: la propia. La que emerge del encuentro consigo mismo, con el reconocimiento de los interrogantes por la existencia humana y por los embates provocados por el medio.

Posibilidad que puede ir en contracorriente a las lógicas habituales y reconocidas por la ciencia para conocer. Esta tercera margen aparece, irrupciona como apertura a lo diferente, a sus formas de manifestarse en el escenario del conocimiento. Se trata entonces, no de negar la importancia y la pertinencia de las formas clásicas de investigar pues su vínculo con ellas es innegable, por lo menos en su origen, sino de reconocer que esta postura hermesiana “terciaria” está vinculada en su intención –el conocer– a las formas, métodos y enfoques de lo cualitativo, la cual se abre espacio a través de su fuerza y vitalidad como posibilidad de crear, abrir, o descubrir una vertiente alterna, que devela otros paisajes del conocimiento que provocan asombro al descubrirlos frente a los ojos y la mano y que, por tanto, textualizan, cromatizan en sentido que cobran textura en la experiencia de conocer.

Una tercera margen que reconduce la mirada al centro –a lo humano– y aproxima a la mano el universo externo que se hace presente. Una actitud que llama la atención sobre la postura que como seres humanos tomamos frente a lo que conocemos: investigar-indagar sobre nosotros mismos.

¿Cómo hacer visible entonces la irrupción de esa tercera posibilidad, de esa actitud sensiblemente cognoscente, remediadora entre el ser humano y lo que él investiga e indaga, en el cual habita esta tercera margen como sutura, si parecía tan distante e indiferente a nuestras pretensiones que provocan un distanciamiento y separación entre el ser y el mundo?

A partir de estas otras lógicas, es decir, con una mirada implicativa que significa articular a través de la mediación del ser humano (inter-lenguaje e inter-cultura)³ la inmanencia y la trascendencia, intentando buscar, tanto interpretarme como interpretar, tanto comprenderme como comprender el mundo. Un mundo en el que existo, co-existo con los otros; lo que significa no una comprensión ajena, distante de mí, -persona que investiga-; por el contrario interpretando y comprendiendo me comprendo y me interpreto en el mundo y con los otros.

Por tanto la investigación-indagación, entendida en esta lógica, una tercera alternativa, me coloca en el desafío y en el trayecto de ir más allá de los métodos como instrumentos de verdad y verificación. Me sugiere una actitud implicativa, desafiante de autoconocimiento, de interpretación y comprensión de la realidad, así como de la existencia del ser humano. En este sentido, el asunto de los métodos no se resuelve a través del uso “correcto” de sus instrumentos.

“En efecto, el hombre es un animal realmente desvalido que trata de rehacerse simbólicamente: se trata, pues de un animal hermenéutico y simbólico, cultural y proyectivo, (re)mediador de su inmediatez desnuda a través del revestimiento y transposición de la primigenia urdimbre afectiva (matricial) por la urdimbre del sentido cultural convivido o compartido intersubjetivamente (fraternalmente)” (Ortiz-Osés, 1994).

Es pues, construir un camino, un trayecto que pone en cuestión lo establecido y lo tradicionalmente aceptado, busca entonces trasgredir -en el sentido de ir más allá-, las formas y propuestas convencionales de lo cuantitativo y lo cualitativo,

3. “Que significa que todo lenguaje y toda cultura refieren parcialmente el mundo del hombre y, por lo tanto, lo humano así expresado en diferentes perspectivas, las cuales pueden ser plurales, pero no estrictamente incompatibles ya que conforman o configuran la coexistencia interhumana que nos es común” (Ortiz-Osés, 1994).

lo que no significa desconocer su valor e importancia, pero sí, como lo diría Boaventura de Sousa Santos: reconocer y reconducir sus límites.

Es por tanto una invitación la que se nos hace en el relato de Guimarães Rosa para aventurarnos a transitar el centro, el medio, o quizá la tercera orilla y mantener el diálogo, el encuentro (de lo inmanente y lo trascendente) como posibilidad alterna. Alternativa que sin duda significa, y de nuevo cito a Boaventura de Sosa Santos, que todo conocimiento implica autoconocimiento y cuanto más conozco, más me conozco; o por lo menos esta es la búsqueda que se nos propone en el relato de la tercera margen del río.

“Soy hombre de tristes palabras. ¿Por qué sentía yo tanta, tanta culpa? Si mi padre, siempre interponiendo ausencia: y el río-río-río, el río – poniendo infinitud. Yo ya sufría el comienzo de la vejez – esta vida era sólo un demorarse. Yo mismo tenía achaques, ansias, ahí dentro, cansancios, rengueras de reumatismo. ¿Y él? ¿Por qué? Debía padecer demasiado. De tan viejo, no iba a tardar, día más, día menos, en flaquear su vigor, dejando que la canoa se volcase, o que flotase sin pulso, en el andar del río, para despeñarse más abajo, en el estruendo y en el tumbo de la cascada, brava, con hervor y muerte. Rompía el corazón. Estaba allá, sin mi tranquilidad. Soy el culpable de lo que no sé, de un dolor abierto, en mis adentros. Sabría – si otras fueran las cosas. Y fui madurando una idea.”

Entonces reconocer la posibilidad de diálogo entre lo inmanente y lo trascendente. Es de hecho una postura que provoca o sugiere el equilibrio de las fuerzas internas y externas que se involucran en el acto de conocer. Es una actitud equilibrante que pone en escena la interioridad del ser (ser humano) a través del otro y viceversa.

Esta opción de búsqueda, como punto intermedio, intercultural o de interlenguaje que no es un punto llegada pero tan poco de partida, es a la vez posibilidad de mediación, de encuentro y de reconducción.

Es colocarnos no en los puntos extremos, ya sea de la propia existencia o de los métodos y sus herramientas, y sí mantenernos en una constante mediación o implicación en la cual la existencia humana es la búsqueda, la pregunta que se plantea: entre el conocimiento, el ser humano como ser sensible que atiende a una razón sensible o poética en términos Bachelardianos y sus realidades y contextos, no solo inmediatos y mediatos, sino también planetarios.

De alguna manera la vigilia constante nos lleva a no desfallecer, a no buscar desesperadamente los extremos frente al primer obstáculo; es la renuncia a desembarcar en una de las orillas; es a la vez preguntarnos en la angustia de la búsqueda como lo plantea Bachelard en su texto *La poética de la ensoñación*:

“Método, Método, ¿Qué pretendes de mí? Sabes bien que he comido del fruto del inconsciente” y una postura más aguda que pregunta por el sentido de la búsqueda. Aún en el mismo autor nos llevará al centro de la indagación. La búsqueda de la comprensión *¿sería acaso más simple si siguiéramos los buenos métodos del psicólogo que describe lo que observa, que mide niveles, que clasifica tipos, que ve nacer la imaginación en los niños sin examinar jamás, a decir verdad, como muere en el común de los hombres?*

¿Acaso en estas posturas no encontramos la pregunta fundante y la actitud permanente de nuestro loco navegante que busca claramente mantenerse en aquella tercera margen por él creada, imaginada y vivenciada? aún a sabiendas de las provocantes seguridades ofrecidas por el conocimiento de los métodos y sus instrumentos, es la tranquilidad de la segura llegada a puerto seguro. Pero, contraria esta seguridad, es evidente en su postura la búsqueda de sí la comprensión del sentido de su elección; es el ejercicio de su propia comprensión y, ¿es qué acaso cuando buscamos comprender los mundos no estamos en una búsqueda desesperada de comprender la existencia humana —que somos nosotros mismos?

Podríamos decir de alguna forma que esta tercera posibilidad *“obliga a cumplir un regreso sistemático sobre nosotros mismos”* es así como lo relaciona Bachelard al referirse a lo fenomenológico como posibilidad de abordar los estudios sobre imaginación poética.

Ahora bien, este regreso sistemático sobre nosotros mismos no se convierte en un aislamiento individualista como monólogo estéril que se contempla y se reproduce incesantemente así mismo, si no que como Narciso, termina por perder los referentes de un mundo que está a su mano pero que no consigue ver. Se deleita tan solo en la contemplación de sí mismo.

Pero este retorno o regreso a lo humano, como lo vislumbra Bachelard, es un trayecto necesario entendido como trayecto antropológico que implica un *“intercambio incesante, entre las pulsiones subjetivas y las intimaciones del medio”* (Ferreira Santos, 2004). (Los obstáculos) Son entonces las tensiones, las mediaciones que vamos construyendo con el medio y con los otros. En este ejercicio

de trayectividad, de intercambio constante, en el que se construye una relación diferenciada con la realidad y las formas de conocerla. No se trata de una apología a la improvisación o a la irracionalidad, es una postura que requiere de una mirada atenta, abierta y sincera.

Este ejercicio sistemático de mirar al interior, es lo que, las mismas disciplinas que han construido, usado y modificado sus herramientas metodológicas, hoy advierten como pertinente y encuentran necesario volcarse sobre sí mismas con una mirada atenta, reflexiva e interdisciplinar que les permita encontrar las mediaciones y las implicaciones con las demás comprensiones sobre el mundo y el ser humano para desde allí dar cuenta de conocimientos menos dicotómicos, antagónicos y fragmentados.

Es allí en esa brecha o apertura en la que surge la oportunidad (mirar hacia dentro de las propias disciplinas) para desdogmatizar y desabsolutizar las prácticas del conocimiento como conocimiento científico para que con una postura abierta, se pueda vislumbrar en el paisaje del conocimiento la existencia de otras orillas que coexisten en el panorama del conocer.

Este momento significativo, de apertura, en el que se encuentran las disciplinas, las áreas del conocimiento y el propio ser humano asociándolo al momento vital de uno de los personajes del cuento de Guimarães, es el reflejo del tiempo. Un tiempo vivencial, un momento de madurez, de longevidad que se manifiesta en la sabiduría que llega con el paso de los años. Es la actitud que permite reconocer -en esa actitud del padre navegante-, una potencia que no fue comprendida en su momento y sí estigmatizada y ridiculizada. Es pues el momento del encuentro consigo mismo frente a frente.

Sin embargo y, a pesar de la búsqueda solitaria, la búsqueda de sentidos, -tal cual la búsqueda del protagonista,- hoy se vislumbra como posibilidad, como alternativa de existencia de mundos posibles; búsqueda como actitud que cada vez más encuentra en su propia orilla vestigios de las otras, y reconoce así su vínculo con ellas, pero planteando sus propias comprensiones y trayectos.

Lanzarse a la tercera margen implica entonces una construcción en triple sentido: una búsqueda del conocimiento que parte de la existencia humana, (en la cual convergen los otros y el sí mismo), que se ubica en el mundo pero que indiscutiblemente regresa a lo humano para así reconocer en ella -en la tercera margen- sentidos y posibilidades de conocer y para conocer, al ser tan múltiples y diversas como la propia existencia humana.

Postura indagativa

“pidiendo, ser antes de su muerte -río.”

João Guimarães Rosa

¿Qué implica hoy, en este momento particular de nuestra historia, atreverse a proponer formas alternativas para aproximarse a conocer y a conocernos?, ¿qué retos trae consigo esta o estas otras alternativas?

Este acontecimiento implica cambio, transformación, y sin embargo, lo significativo y diferencial de la apuesta a esta tercera posibilidad está en el hecho de que ella en su búsqueda de sentido no trata de imponer sus lógicas, no pretende absorber lo otro o incorporarlo para así invisibilizarlo. No pretende negar la particularidad evidente; lo otro co-existe en ella, por tanto negar la existencia de las otras formas, tendencias y miradas, sería a la larga la negación de sí misma porque de alguna manera su existencia se configura en presencia de estas otras margenes y por presenica de ellas, por estas razones, la tercera margen surge como mediadora, como sutura: espacio, intersticio de posibilidad y para la posibilidad, ya que en ella convergen los mundos que se expresan en el afuera, pero a la vez los mundos que se expresan en el adentro como elementos coimplicados.

Con base en esta postura mediadora, que se da un movimiento en torno a lo que se investiga-indaga, y aquí vale la pena señalar que es la gran oportunidad para que asuntos considerados como frívolos, insignificantes desde la perspectiva científica, se tomen el escenario del conocimiento y se empiece a pensar en ellos. Esto implica, una mirada diferente para comprenderlos. Encontramos en esta tercera margen: la literatura, la religión, el mito, lo simbólico, el imaginario, el sentido común, entre otros, y tal vez asuntos que han sido tradicionalmente estudiados por los métodos y sus instrumentos, pero que aun aguardan ser comprendidos con otras miradas posibles develando aproximaciones diversas.

Por tanto, la postura indagativa es una actitud que deviene en miradas que no se agotan o configuran con las técnicas de los métodos de investigación cualitativos o cuantitativos. En este sentido, aparecen en escena otras posibilidades de comprensiones-interpretaciones del mundo que no habían sido consideradas como voces importantes en el concierto del conocimiento científico y que con lógicas diferentes (consideradas ya no tan insólitas) proponen otras relaciones y alternativas para abordar los intereses del conocimiento y en las que están vinculadas relacionamente la inmanencia y la trascendencia.

Aquí vale la pena señalar que indiscutiblemente los aportes de filosofías como la andina, la budista en sus diferentes tradiciones, el sufismo, entre otras, es fundamental para la conformación de paisajes comprensivos.

Es por ello que con una postura indagativa vale la pena aproximarse a aquello que apropiadamente Ortiz-Osés, en la presentación del texto *Arquetipos y símbolos colectivos*, señala:

“Aquí el conocimiento es sensible, asuntivo y cualitativo... En Éranos ese conocimiento sensible de la realidad se realiza a través de una fenomenología abierta que arranca de la experiencia arquetípica del mundo de la vida y que R. Panikkar ha reconectado con cierta visión hindú-budista de la realidad de-liberada”.

De manera complementaria, nos recuerda Manoel de Barros en su texto *Memorias inventadas*, en palabras poéticas y sencillas pero no por eso menos profundas, la actitud implicativa que nos remite a los orígenes, a lo ancestral del conocimiento: la experiencia humana.

Y que en palabras poéticas y sencillas, pero no por eso menos profundas... nos recuerda Manoel de Barros, en su texto *Memórias inventadas* y que dan cuanta de una actitud implicativa que remita a los orígenes, a lo ancestral del conocimiento: la experiencia humana.

Aprendimientos...

“Yo viví antiguamente con Sócrates, Platón y Aristóteles- esos sujetos. Ellos hablaban en las clases: Quien se aproxima a los orígenes se renueva. Píndaro me decía que usaba todos los fósiles lingüísticos que encontraba para renovar su poesía. Los maestros decían que lo fascinante de lo poético viene de las raíces de la palabra. Sócrates decía que las expresiones más eróticas son doncellas. Y que la belleza se explica mejor porque no hay ninguna razón en ella”.

Bibliografía

- BACHELARD, Gastón (1998). *La poética de la ensoñación*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- BARROS de, Manoel (2006). *Aprendimentos*. En: *Memórias inventadas*. Rio de Janeiro: Planeta do Brasil.
- FERREIRA SANTOS, Marcos (2004). *Crepusculario*. São Paulo: Zouk.
- DE SOUSA SANTOS, Boaventura (2008) (org.) *Conhecimento prudente para uma vida descente* 'Um discurso sobre as ciências' revisitado. São Paulo: Cortez Editores.
- GUIMARÃES, ROSA, João (2005). *A terceira margem do Rio*. En: *Primeiras Estórias*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- ORTIZ-OSES, Andrés (1994). *Presentación*. En: *Arquétipos y Símbolos Colectivos*. Barcelona: Anthropos.
- PÉREZ MORALES, Patricia (2008). *Espaço-Tempo e Ancestralidade na Educação Ameríndia: desdobramentos de Paulo Freire na província de Chimborazo, Equador*. Teses de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

Epísteme: Política del desarrollo



Desarrollo, cultura y potencialidad político/epistémica
del desarrollo (humano)

Olver Quijano

La escritura como acontecimiento

Julián Arias C.

Desarrollo, cultura y potencialidad político/epistémica del desarrollo (humano)

Olver Quijano

PhD© en Estudios Culturales latinoamericanos en la Universidad Andina “Simón Bolívar”, sede Ecuador, magíster en Estudios sobre Problemas Políticos Latinoamericanos, Especialista en Docencia sobre Problemas Latinoamericanos, Contador Público y con estudios en Antropología. Profesor titular Universidad del Cauca Colombia. Ha sido profesor de pregrado y postgrado en varias universidades colombianas. Miembro de la Red de intelectuales latinoamericanos de economía social y solidaria –Riless–, del Centro Colombiano de Investigaciones Contables C-cinco y de Biopolítica –Red de investigadores latinoamericanos–. Coordinador del grupo de investigación “contabilidad, sociedad y desarrollo” –reconocido y clasificado por Colciencias-categoría B–. Autor y coautor de varios libros y ensayos sobre antropología, política, sociedad, desarrollo, teoría, educación e investigación.

La “occidentalización del mundo” podría ser, en palabras de Latouche (2004a/1993) y de Sach (1996), el espíritu que ha orientado y aún hoy orienta los proyectos expansivos y hegemónicos en los que diversos dispositivos integran la arquitectura discursiva y las efectuaciones de la dominación. La Modernidad y sus distintos dispositivos de captura y disciplina –desarrollo, modernización, cientifización, monocultura– integran la plataforma en la cual se edifican las líneas clasificatorias geopolíticas y geoculturales, siempre inscritas en el ho-

rizonte de desenvolvimiento y consolidación del mundo Occidental. En esta perspectiva se mueven las consideraciones y nuestro debate acerca del entronque desarrollo, política, cultura y la potencialidad del desarrollo humano, de una parte, como modeladores de subjetividades en los que se intenta la sujeción y sometimiento de los particularismos culturales y se agencia la cultura como recurso con capacidad para promover el desarrollo del capitalismo en su fase cultural, y de otro lado, se ponen en tensión las formas de dominio imperial/colonial y de geopolítica global, esta vez con base en la analítica de la diferencia económica, ecológica, cultural y epistémica, en respuesta y en consonancia con la pluralización intensa, la cartografía de las singularidades y la proliferación/multiplicación de “mundos (incom)posibles”¹.

Desarrollo, cultura y humanismo² hacen parte del itinerario de “salvación”/intervención, a partir del cual se construye una suerte de clones de Occidente, en concreción de una sociedad y una cultura modernas, que parte en principio de un contundente desconocimiento de las diferencias culturales e históricas; perspectiva en la cual el progreso y posteriormente el desarrollo se nos presentan sin duda como occidentalización, en tanto proceso general y generalizado,

1. Si bien la mayor parte de luchas han sido instaladas en el marco de lograr un “mundo mejor”, o en el conjunto de acciones para lograr mejores condiciones y seguir viviendo en el mismo mundo, habría que tener en cuenta que un gran número de movimientos, a parte del rechazo al estado actual de cosas, buscan en especial la constitución de nuevas formas de vida, de tal manera que puedan escapar a las conductas de los otros y definir sus formas de conducirse. En otras palabras, se trata de movimientos o devenires minoritarios (Deleuze), de la “insurrección de las contra-conductas” (Foucault) o de la “coexistencia de mundos imposibles como condición de la multiplicidad” (Lazzarato). Lo imposible alude a la proliferación de mundos particulares, heterogéneos, plurales, irreductibles, donde la diferencia es central y su finalidad no se vincula con la composición de un común totalizable. Por consiguiente, sus acciones no se desarrollan con la negociación de reivindicaciones, derechos y mejoras a partir de las cuales se fortalezca el mismo mundo.
2. Para efectos de esta reflexión, se entiende el humanismo como un proyecto de domesticación racional del sujeto-hombre y de expansión de su poder sobre todos los objetos. Consiste, asimismo, en el periodo/proyecto del pensamiento occidental situado entre un pasado prehumanista (teológico) y un presente-futuro posthumanista (audiovisual/tecnológico), en el cual Occidente opera como máquina domesticadora de los instintos y modelo de civilización del género humano. El programa del humanismo se comprende entonces, como domesticación de las tendencias bestializantes que hay en el hombre, es decir su rescate de la barbarie mediante la educación a través de la lectura. En el fondo se trataba –se trata– de instaurar la sociedad literaria (norma de la sociedad política) asociada a estados nacionales en tanto “poderosas ficciones de públicos letrados”, en pro de un modelo de sociedad literaria, mediante la práctica de lecturas canónicas. En general, el humanismo es un proyecto de “redención cultural”, un instrumento de formación, un asunto de escuela y, en síntesis, una empresa cultural y una máquina social que por escritura define perfiles de subjetividad.

o como asimilación integral y persistente. Examinemos en esta búsqueda y a modo de exploración lo relacionado con este fenómeno –el desarrollo–, en tanto dispositivo y elemento disciplinario que permite posicionar la idea de desarrollo de distintos paisajes físico/naturales y socio/culturales, independientemente de la diferenciación cultural y de sus procesos socio/históricos. Ciertamente tal como se aprecia, el tratamiento de la diferencia cultural exige también una comprensión amplia de la economía, la que tradicionalmente ha sido reducida a la función de producción o la relación de los sujetos con las formas en que producen, intercambian y consumen, desconociendo por consiguiente cómo ésta también se compone de sistemas de producción, juegos de verdad, relaciones de poder y de significación. Evidentemente, la economía no es sólo, ni siquiera principalmente una entidad material, es ante todo, una producción cultural o una forma de producir sujetos humanos y ordenes sociales de un determinado tipo (Escobar, 2000, p. 33).

Desarrollo para la occidentalización o cómo la singularidad socio/cultural (des)aparece en tal dispositivo

Los numerosos y persistentes análisis acerca del fenómeno y la práctica del desarrollo parten de la premisa de que éste emerge como discurso, patrón “civilizador” y modelo, postura que, a partir de la Segunda Guerra Mundial, tuvo gran aceptación en diversos públicos y en distintas locaciones, y encuentra entre sus defensores a analistas como Escobar (1996), Contreras (2006), Latouche (1993), Sachs (1996), Esteva (1996), Illich (1996), Quijano (2000b), Rist (2002), Lander (2000). Para estos sugerentes autores el asunto se remonta al pronunciamiento del “memorial sobre el estado de la unión” del 20 de enero de 1949 por parte del presidente Harry Truman. En ese discurso, a partir del denominado “trato justo” y democrático, se impone un orden geopolítico que establece áreas “subdesarrolladas” o atrasadas y “desarrolladas” o avanzadas, y por consiguiente se define la “era del desarrollo” que implica una forma particular, universal e imperativa en la gestión del mundo y en la comprensión de su presente/futuro.

Ciertamente el desarrollo logra hacer parte de las agendas políticas para vincularse al imaginario social y evidencia así la efectividad del giro (neo)colonial en ejercicio del proceso de “crear las condiciones necesarias par reproducir en todo el mundo los rasgos característicos de las sociedades avanzadas de la época: altos niveles de industrialización y urbanización, tecnificación de la agricultura,

rápido crecimiento de la producción material y los niveles de vida, y adopción generalizada de la educación y los valores culturales modernos” (Escobar, 1999, p. 34), asuntos sobre los cuales ya se registraban notables avances, en especial en relación con el último propósito, a partir del cual se consolida toda una doctrina de intervención.

No obstante, si bien para estos autores es absolutamente claro que el desarrollo emerge como discurso, patrón “civilizador” y modelo a partir de la Segunda Guerra Mundial, no puede desconocerse como éste está igual e inevitablemente asociado no sólo al discurso occidental de la Modernidad, ni al credo formulado por EE.UU. y Europa durante los años de postguerra, sino también a la idea de progreso que subyace –a pesar de las posturas que la sitúan en el siglo XVII y XVIII– al mundo clásico y medieval, escenarios histórico/temporales donde el hombre por naturaleza inaugura la búsqueda siempre creciente de felicidad y perfectibilidad. Dicho de otra manera, el discurso y la práctica del desarrollo representa la eficaz continuidad de la historia intelectual y de expansión occidental.

Siempre el progreso y el desarrollo se convierten así en asuntos de geopolítica global articulados a formas de dominio imperial/(neo)colonial en las que importan los procesos de invisibilización y asimilación o reducción como parte de un itinerario de “salvación”/desarrollo necesario en la expectativa de integración y modernización. En efecto, una estrategia en la cadena de captura, normalización y desarrollo de las culturas y las formaciones sociales distintas, tiene que ver con la asimilación o reducción, por la cual se pretende que el ‘otro’ se convierta en una especie de clon de Occidente racional y avanzado; es decir, que su finalidad alude a la utilización de dispositivos para tornar maleable al “otro” de tal forma que sea útil en la concreción de las pretensiones totalizantes, hegemónicas y universales. Esta forma de concebir al “otro”, al extenderse y predominar en los siglos XIX y XX, importa en el ejercicio de los propósitos desarrollistas propios de la misión civilizatoria/normalizadora instalada en el Nuevo y Tercer Mundo, lugares donde esta forma de concebir al “otro” se entiende la salida del estado de inmadurez e insularidad y respuesta al reclamo que acerca de la eficiente inserción a las dinámicas globales del capital plantea la sociedad occidental postulada como imagen de presente/futuro para el resto del mundo o para el conjunto de los mundos.

Las políticas y prácticas de asimilación o reducción se presentan como mecanismos normalizadores de la diferencia o como tecnologías de subjetivación que crean el perfil del *homo economicus* –único sujeto significativo– en el Nuevo

Mundo y posteriormente en el Tercer Mundo. Lógicamente en la edificación del desarrollo como credo para la realización, en la dinámica del capitalismo como sistema/mundo en el cual el “otro” es importante en tanto es subsumido como lo mismo, es decir, desconocido pero asimilado o habilitado para el desenvolvimiento de un tipo de economía.

Es clara entonces la gestación y maduración de políticas de asimilación³, posicionadas como medida “civilizatoria” y desarrollista que reconoce al “otro” –negro, mulato, indio– en tanto materia prima y elemento clave y conveniente en la edificación del progreso de las naciones⁴.

La asimilación como estrategia de administración social de la diferencia, a pesar de su trascendencia en la configuración histórica del poder, da muestras de “ineficiencia” en el marco de las nuevas dinámicas socio/económicas y político/culturales del sistema/mundo capitalista. De ahí que como contundentemente lo manifiesta Rist (2002, p. 277), “los numerosos fracasos del desarrollo son también el triunfo de la diversidad cultural”. No obstante, tal “ineficiencia” exige perentoriamente la emergencia de un nuevo dispositivo que permita superar la crisis de una política y una práctica que construyen al “otro” mediante una lógica binaria que en principio invisibiliza, luego reduce y ahora empuja hacia la

3. Indudablemente en las políticas de asimilación entran a jugar ciertas prácticas disciplina-rias o tecnologías de subjetivación visibles en el contexto latinoamericano durante el siglo XIX, a saber: las constituciones, los manuales de urbanidad y las gramáticas de la lengua (González, 1995). Según Santiago Castro, tal proyecto –especialmente el de fundación de la nación– se realiza a través de la implementación de instituciones por la letra (escuelas, hospicios, talleres, cárceles) y de discursos hegemónicos (mapas, gramáticas, constitucio-nes, manuales, tratados de higiene) que reglamentan la conducta de los actores sociales, establecen fronteras entre unos y otros y les transmiten la certeza de existir adentro o afuera de los límites definidos por esa legalidad escrituraria. La función jurídico-política de las constituciones es precisamente inventar la ciudadanía, es decir, crear un campo de iden-tidades homogéneas que hicieran visible el proyecto moderno de la gubernamentalidad (Castro, 2000, pp. 148-149).
4. Las políticas de asimilación o reducción mantienen como presupuestos, por ejemplo para el caso colombiano: a). Conquistar la mayor parte del territorio nacional que no puede poblar-se por causa de los bárbaros que la dominan; b). Adquirir fuerza de trabajo o brazos para las industrias extractivas, pastoril y de transportes internos ya que mientras no haya caminos, son ellos los únicos que pueden explotarlas. Es decir, se trata de tornar productiva una masa considerable de población nacional, c). Establecer la paz y seguridad de muchas poblaciones y evitar así en lo futuro la fusión de sangre, gastos ingentes y riesgos de la soberanía, y d). Cumplir el deber humanitario impuesto por Cristo a todo pueblo civilizado delante de los pueblos bárbaros en las siguientes sublimes palabras del evangelio: Id hacia aquellos que yacen sentados en las tinieblas y sombras de muerte, y dirigid sus pasos por las vías de la paz (Uribe, 1907, p. 40).

visibilización, hacia la eclosión de la alteridad y la valoración positiva, es decir, hacia la “discriminación positiva”, como una nueva tecnología de control social que fortalece el proyecto desarrollista.

De esta forma, las diferencias culturales y biofísicas son moduladas y refuncionalizadas siempre en consonancia con el proceso desarrollista o de occidentalización del mundo y su recorrido por el camino civilizador, modernizador, humanizador, cristianizador, democratizador y globalizador, postulado que a partir de la Modernidad como proyecto, desconoce otros mundos, otros imaginarios y otras formas de vida. El proyecto desarrollista se posiciona en la historia, al hacer de las otras culturas expresiones periféricas, extraoccidentales, carentes, patológicas y por consiguiente susceptibles de intervención como posibilidad y “salida” de su estado de inmadurez, insularidad e invisibilidad. Lógicamente esta forma de ver al ‘otro’, de construir la alteridad en consonancia con los propósitos del proyecto moderno y del desarrollo, extiende hasta hoy sus prácticas y formas de administrar la diferencia en correspondencia con las nuevas configuraciones del poder global y de cara a las transformaciones de nuestros espacios/tiempos. De ahí que, en el caso del desarrollo, su discurso y sus prácticas persistan estratégicamente y metamorfoseándose pues “las promesas se repiten incansablemente y los experimentos se reproducen de continuo (...), llegando a concebir cada fracaso como la oportunidad para una nueva prorroga” (Rist, 2002, p. 35).

De esta manera desarrollo, cultura y política más que una relación social e histórica, ha sido y se comporta como una tensión socio/histórica, que cambia en correspondencia con los procesos y proyectos que han pretendido hegemonizarse y posicionarse como totalidades universales; es decir, la cultura y el desarrollo, en tanto conceptos y prácticas móviles, han caminado en consonancia con las formas como se configura históricamente el poder. Aproximaciones relacionadas con esta perspectiva analítica que orientan esta reflexión, se encuentran en los trabajos de Arturo Escobar (1996), (2005a), (2005b), cuyos propósitos podrían resumirse así: a).– Examinar el establecimiento y consolidación del discurso del desarrollo y su aparato desde los albores de la Segunda Guerra Mundial hasta el presente; b).– Analizar la construcción de una noción de “subdesarrollo” en las teorías del desarrollo económico de la segunda posguerra; c).– Demostrar cómo funciona el aparato a través de la producción sistemática del conocimiento y el poder en campos específicos tales como el desarrollo rural, el desarrollo sostenible y la mujer y el desarrollo; y d).– Señalar formas de cómo imaginar un régimen de representación “posdesarrollo”, y de cómo investigar y llevar a cabo prácticas alternativas en el contexto de los actuales movimientos sociales del Tercer Mundo(Escobar, 1996, pp. 32-33). En general, “desde el comienzo

la agenda secreta del desarrollo no era otra cosa que la occidentalización del mundo” (Sach, 1996), pues los proyectos previos y posteriores a la modernidad, tenían su anclaje en la premisa de que la civilización, y por ende el progreso y el desarrollo, recorren el mismo camino del sol⁵.

Progresar, modernizar, desarrollar significan ante todo con base en las pretensiones de universalización, el sometimiento de todas las singularidades socio/culturales y económicas a la lógica desarrollista/economicista del sistema histórico global, o la superación positiva de los particularismos y de sus “carencias”, es decir, de las diferencias. No obstante, “la fuerza del discurso del “desarrollo” procede de su capacidad de seducción (...) una idea destinada a lograr adhesiones unánimes y de la que se olvida, sin embargo, que es el resultado de una historia y una cultura particulares” (Rist, 2002, pp. 13-14).

En efecto, en medio de todas estas connotaciones y tensiones, como lo han advertido varios analistas, tal discurso recurrentemente pronunciado por los distintos representantes de los Estados, es asimismo prohiado con más o menos sinceridad e ingenua o estratégicamente por los líderes de oposición, por distintas comunidades de fe o iglesia y por innumerables organizaciones no gubernamentales de profusa actuación en el ‘sur global’. Con esto, el desarrollo ha sido y es “celebrado igualmente por el FMI y el Vaticano, por los revolucionarios que aportan sus fusiles así como los expertos de campo que llevan sus maletines Samsonite” Sach (1996, p. 4). En consecuencia aun los enemigos se sienten unidos bajo la misma bandera. El término crea una base común, un terreno sobre el cual libran sus batallas la derecha, el centro y la izquierda; las élites y los movimientos de base, muchas veces sin comprender que el desarrollo configura una línea clasificatoria, un mecanismo de renuncia a la alteridad y de disolución de la sociedades tradicionales extraoccidentales como resultado de las necesidades de expansión del mundo occidental. Todo un dispositivo

-
5. Ciertamente para Hegel, el horizonte e itinerario de la civilización recorre el mismo camino del sol, es decir, va de oriente a occidente y adquiere su telos en Europa, epicentro –según él– de la madurez civilizatoria. En palabras de Hegel (1828/1994:201), “la historia universal va de oriente a Occidente. Europa es absolutamente el término de la historia universal. Asia es el principio. Para la historia universal existe un oriente (por excelencia), aunque el oriente es por sí mismo algo relativo (...). En Asia nace el sol exterior, el sol físico y se pone en occidente; pero en cambio aquí es donde se levanta el sol interior de la conciencia que expande por doquiera un brillo más intenso”. De esta manera se configuró una visión y una práctica que determina el ordenamiento económico, político y epistémico, desde gradaciones y clasificaciones fincadas en un *imago* del hombre y de la humanidad bajo el predominio y evocación de principios, prácticas y asunciones de los modos de vida occidental.

para encerrar/integrar la diversidad de imaginarios, visiones y prácticas que constituyen la multiplicidad de mundos posibles y litigiosos.

El desarrollo: dispositivo para encerrar/integrar la multiplicidad de imaginarios y prácticas

El desarrollo visto como “occidentalización del mundo” representa entonces una forma abarcativa de imperialismo cultural o un poderoso dispositivo de dominación de Occidente en cuyo desenvolvimiento histórico se instalan procesos de homogeneización, desconocimiento cultural y en general, de captura, integración y repetición. Ciertamente, como lo advierte Wallerstein (1996, pp. 195-207), lo que se desarrolla no es un continente o un país –un territorio y sus habitantes– sino un patrón de poder, o de manera más precisa, una sociedad: la capitalista. En este horizonte la diferencia es soslayada, salvo procesos recientes en los que el tratamiento y gestión de la diferencia (neo)colonial históricamente deja entrever un sinnúmero de estrategias consonantes con los cambios cualitativos de los dispositivos de poder mundial y hoy con la fase de reexpresión y reacomodo del capital. Escenario donde los ejes de dominación se redefinen produciendo, exaltando, integrando y reforzando heterogeneidades en los diversos paisajes socio/económicos y político/culturales.

Visto de esta manera, el desarrollo, la cultura y la política constituyen en principio formas de subsunción o captura de la multiplicidad de formas existenciales y de mundos posibles. Concreción en la que se produce el encerramiento e integración de la diferencia y de su potencialidad, pues “encerrar el afuera, encerrar lo virtual significa neutralizar la potencia de invención y codificar la repetición para quitarle toda potencia de variación para reducirla a una simple reproducción” (...) “Integrar significa ligar singularidades, homogeneizarlas y hacerlas converger en tanto singularidad hacia un objetivo común. La integración es una operación que consiste en trazar una línea de fuerza general que pasa por las fuerzas y las fija en formas. La integración no actúa por abstracción, por generalización, por unificación, por fusión, sino por subsunción” (Lazzarato, 2006, pp. 77,80). Así, encerrar e integrar son vectores adoptados frente a realidades y paisajes ilegibles para Occidente y concebidos en principio como gran escándalo tanto para su razón como para su institucionalidad.

El desarrollo se constituye en una suerte de “espacio cultural envolvente” y en una estrategia para la instalación de tecnologías de subjetivación y disciplina para el ejercicio de prácticas y técnicas de domesticación y elaboración de órdenes de realidad en las distintas fases de acumulación del capital que “aborda la

cuestión de la domesticación de todas las demás relaciones sociales y simbólicas según el código de la producción” (Escobar, 1996, pp. 382-383), a la vez que el desarrollo y la economización se posicionan como imagen del presente/futuro y camino único para el resto del mundo, de ahí que lo que se desarrolla es ante todo un tipo de sociedad. El desarrollo como uno de los corolarios del capitalismo se desenvuelve “absorbiendo y redefiniendo aquellos elementos y fragmentos estructurales que le fueran útiles o necesarios e imponiéndose exitosamente hasta la fecha sobre todos los posibles patrones alternativos (...). El capitalismo –y con él el desarrollo– articula múltiples espacios/tiempos o contextos que son histórica y estructuralmente desiguales y heterogéneos y configura con todos ellos un mismo y único orden mundial” (Quijano, 2000, p. 74). Esto se evidencia entre otras cosas, cómo el desarrollo no es una cuestión referida a países o regiones sino ante todo a un patrón de poder dado.

Ciertamente la política y práctica del desarrollo en contextos diferenciales constituye una “propuesta históricamente inusitada desde el punto de vista antropológico: la transformación total de las culturas y formaciones sociales de tres continentes de acuerdo con los dictados de las del llamado Primer Mundo” (Escobar, 1996, p. 13), situación que ordena las singularidades socio/culturales y las inserta en la lógica de acumulación del sistema mundial capitalista. En suma se trata del encierro, la captura e integración de la multiplicidad o de la diversidad socio/cultural a un proyecto de consolidación de un patrón de poder o de una configuración societal monocultural que se desplaza por los distintas locaciones del planeta, subsumiendo y despotenciando escenarios, sujetos y paisajes socio/naturales singulares.

Estas asunciones postulan y concretan un tratamiento metropolitano específico de las diferencias físico/naturales y socio/culturales, con el cual es preciso consolidar la capacidad de producción cultural, esta vez soslayando las singularidades y modulándolas/moldeándolas en consonancia con los dictados del modelo expansionista/universalizante euro/usacentrado. En este horizonte las diferencias son apreciadas, analizadas, concebidas y re-conocidas en tanto anormalidades y carencias sobre las cuales se instalan dispositivos y agendas para su redención, salvación e inserción en las dinámicas hegemónicas del patrón de poder. Procesos posibles mediante la captura y represión del potencial de la multiplicidad.

Desarrollo y política en su relación inescindible actúan como efectivos constructores culturales en los que la asimilación y en especial la integración se comportan como vías expeditas para la captura forzosa de las diferencias, lo que deriva su incomprensión y su clasificación cuya diferencia se desustancia-liza y se reduce a la repetición y con ella a la reproducción. Tal clasificación se

enmarca en la tradicional “creación y reproducción de los dualismos” de los cuales desarrollo/subdesarrollo y más recientemente la expresión “en vías de desarrollo”, movilizan las agencias y agendas expansivas y reconfiguradoras no solo de la geopolítica sino ante todo, de la subjetividad.

Así, el capitalismo y el desarrollo, parafraseando a Deleuze, se comportan como “empresas mundiales de subjetivación”. Subjetividad refigurada a partir de la eficacia práctica y simbólica de diversas tecnologías que han actuado como mecanismos de (re)(des)codificación, en la dinámica capitalista/desarrollista como lo ha advertido el autor (1971, p. 3) se constituye sobre la ruptura de todos los códigos y las territorialidades sociales, es decir que su funcionamiento se da con base en flujos descodificados y desterritorializados propios de una axiomática como forma de regulación de los flujos, en especial de los flujos peligrosos. Hacer, deshacer, inventar y reinventar subjetividades, flujos, territorios, deseos (potencia productiva de la vida) y flujos de deseo, integran el fenómeno esquizofrénico de la descodificación y desterritorialización capitalista/desarrollista. Así, históricamente se han (des)(re)codificado los flujos (flujos de producción, de prestigio, de población, alimentarios, urbanos, etc), y todos aquellos que han tendido a escapar de la puesta en el mercado y en general de la axiomática desarrollista.

En general y en su decurso, como lo advierte Sachs (1996), el resultado del proceso desarrollista y de sus mutaciones discursivas y prácticas ha sido “una tremenda pérdida de diversidad. La simplificación planetaria de la arquitectura, del vestido y de los objetos de la vida diaria saltan a la vista; el eclipsamiento paralelo de los lenguajes, costumbres y gestos diversificados es ya menos visible; y la homogeneización de deseos y sueños ocurre profundamente en el subconsciente de las sociedades. (...) lo “otro” ha desaparecido con el desarrollo”. Empero, las re-acciones y los distintos agenciamientos de ciertos colectivos socio/culturales y en diversas locaciones, muestran también como “los numerosos “fracasos del desarrollo” son también el triunfo de la diversidad cultural” (Rist, 2002, p. 277); asunto que ha suscitado en las últimas décadas, reacomodos estratégicos en torno al desarrollo en tanto éste “abre las compuertas de aquellos modelos del desarrollo que fracasaron por extrapolaciones sin cultura por aplicaciones sin historia.(...). Hoy, por el contrario, se tienen en cuenta las rupturas, las discontinuidades. El desarrollo puede ser pensado a través de tensiones y no simplemente de progresiones mientras que las finalidades únicas han explotado dando lugar más a dialectos que a lenguas unificadoras” (Rey, 2002, pp. 1,3).

En suma, el desarrollo neutraliza la potencia de la diferencia, captura e integra la multiplicidad y singularidad físico/natural y socio/cultural, integra para evitar

la comprensión y en consecuencia codifica, regula y disciplina las variaciones y especificidades. No obstante, esta forma de continuidad del proceso de occidentalización del mundo a la vez que suscita la re-producción, también produce lo inexistente mediante la invisibilización y silenciamiento, al desalojar el camino para el desarrollo. Es decir, para la concreción de un patrón de poder en cuyas finalidades se aprecia la intervención como forma legítima para la (re)habilitación socio/económica y político/cultural.

Tal proceso materializa el triunfo de la re-producción sobre la diferencia, estableciendo asimismo una suerte de ontología o de constitución de una subjetividad que introduce una afectación/refiguración del imaginario y de los modos de vida de poblaciones ahora “atrasadas” y “subdesarrolladas” constituidas como objeto de la compleja empresa intervencionista, en el cual el desarrollo no es solo un régimen de representación sino ante todo un régimen de gobierno en tanto moviliza formas de asunción, control, disciplinamiento y noo-politización⁶.

El desarrollo como dispositivo capitalista e igualmente socialista⁷, re-produce un modo de vida teñido de occidentalización en el que tanto ayer como hoy son inevitables “los sufrimientos o sacrificios (los costos) de la “modernización” de los otros pueblos “atrasados” (inmaduros), de las otras razas esclavizables, del otro sexo por débil, etc. (Dussel, 2000, p. 49). En la misma dirección, por

6. La noopolítica forma parte de las tecnologías humanas de gobierno de los demás, expresadas en “tecnologías de acción a distancia, donde la imagen, el sonido y los datos funcionan como máquinas de modular, instaurando nuevas relaciones de poder que toman como objeto a la memoria y su conatus (la atención). La noo-política (el conjunto de técnicas de control) se ejerce sobre el cerebro, implicando en principio la atención, para controlar la memoria y su potencia virtual. La modulación de la memoria sería entonces la función más importante de la noo-política. Estos dispositivos han conocido un desarrollo sin precedentes gracias a la informática y a la telemática. La noo-política actúa en el nivel más desterritorializado (Lazarato, 2006, pp. 92-94).

7. Como se ha expresado en esta indagación, progresar, modernizar, desarrollar son propósitos y procesos que han integrado las agendas políticas capitalistas y socialistas, así como sus distintas variantes y estrategias, en las que desde particulares planteos, la fuerza discursiva y práctica del desarrollo ha sido prohijada por los “modelos”, sistemas y Estados, haciendo de éste un “régimen de gobierno”, siempre inscrito en la expansión del mundo occidental. De esta forma, todas las estrategias de construcción del estado y de agenciamiento del gobierno, han adoptado la cuestión del desarrollo como uno de sus principales sustratos y móviles, en donde la ofensiva modernizadora, el autoritarismo expresado en dictaduras militares como del proletariado y la democracia (neo)liberal, constituyen las principales expresiones que dan forma y contenido al desarrollo en tanto discurso y práctica en distintos contextos, en los que éste se anunciaba –se anuncia– como promesa de redención socio/económica y político/cultural o como *sueño dramáticamente convertido en pesadilla colectiva* (Quijano, 2002, pp. 86-98).

ejemplo para United Nations (1951, p. 15), sus premisas de inevitable justipreciación dan cuenta de cómo “hay un sentido en el que el progreso económico acelerado es imposible sin ajustes dolorosos. Las filosofías ancestrales deben ser erradicadas; las viejas instituciones sociales tienen que desintegrarse; los lazos de casta, credo y raza deben romperse; y grandes masas de personas incapaces de seguir el ritmo del progreso deberán ver frustradas sus expectativas de una vida cómoda. Muy pocas comunidades están dispuestas a pagar el precio del progreso económico”. Ciertamente, la modernización ha jugado y continúa jugando un rol trascendental en tanto “única fuerza capaz de destruir supersticiones y relaciones arcaicas sin importar el costo social, cultural y político” (Escobar, 1996, p. 86).

Se trata entonces de expandir la empresa civilizatoria/desarrollista con la que se transforma el espíritu, la cultura y las formas de organización económica y política a través del desarrollo como propuesta universal pero no transcultural en la cual la diferencia no sólo se excluye sino que asiste a su conversión. Así, frente a sujetos de varias latitudes –otrora tercermundistas– considerados diferentes, el desarrollo se concibe precisamente como el dispositivo a través del cual, esta diferencia traducida en carencia o desviación del patrón normal deberá ser superada.

Las mutaciones de la arquitectura discursiva del desarrollo. Los eufemismos justificatorios de los fracasos recurrentes

De acuerdo con el imaginario social, el desarrollo ha hecho tránsito históricamente dando cuenta de múltiples nominaciones, políticas, proyectos y prácticas en los diversos espacio/tiempos al dejar entrever una suerte de mutaciones estratégicas de su edificio discursivo y de sus aplicaciones, las que en el fondo no han suscitado transformaciones sustantivas, pero si han agregado adjetivaciones en las que las disyunciones y discontinuidades del desarrollo se convierten en conjunciones y continuidades del dispositivo, a la vez que eclipsan y suavizan sus fracasos recurrentes. El sustantivo se mantiene incólume, pero se acompaña de numerosos adjetivos que depende de las coyunturas político/económicas, de las modas, de las tendencias y horizontes de los organismos multilaterales de crédito como de las agencias de cooperación internacional al igual que los imperativos académicos e institucionales, todos inscritos en las formas de dominio imperial/ (neo)colonial y de geopolítica global.

Sin duda el concepto y sus variaciones discursivas mantienen su anclaje en una historia particular y en un proyecto de uniformización u occidentalización de los mundos, el cual siempre apela a la ‘necesidad del desarrollo’ de los escenarios extroccidentales susceptibles de intervención por parte de la empresa y cruzada desarrollista. De ahí que, a juicio de Illich (1996) y de otros pensadores, el desarrollo es una “palabra tóxica”, “una ‘palabra plástica’, una ‘palabra ameba’, un ‘concepto trampa’” que logra admirablemente el trabajo de la ilusión ideológica de crear un consenso entre partes antagonicas gracias al oscurecimiento del juicio y a una anestesia del sentido crítico de sus víctimas” (Latouche, 2004a, pp. 22, 23). El mismo carácter lo comparten las múltiples derivaciones adjetivadas del desarrollo, desviaciones que han devenido en eufemismos u oxímoros que en muchos casos han logrado suavizar los efectos perversos y conversos del desarrollo.

Esta suerte de “estrategia de eufemización con adjetivos” que integra la “era de los desarrollos con partículas” como lo denominó Latouche (2004a, p. 25), amplía la gramática desarrollista mediante los cambios estructurales del discurso o de la arquitectura de la formación discursiva en la medida en que introduce no solo nuevas nominaciones, sino ante todo, nuevos modos de operación y la emergencia de otros dispositivos que no derivan en cambios sustantivos, pero sí concreta la exclusión más importante, lo que se suponía era el objeto/sujeto primordial del desarrollo: gente y sus proyectos existenciales.

Hacen parte de estas nominaciones y expresiones conjuradoras de los excesos, fracasos e impertinencias el desarrollo los planteamientos estratégicos como desarrollo socialista, autodesarrollo, desarrollo dirigido, otro desarrollo, desarrollo local, etnodesarrollo, desarrollo autocentrado, desarrollo endógeno, desarrollo participativo, desarrollo comunitario, desarrollo integrado, desarrollo humano⁸, “desarrollo autónomo y popular”, ecodesarrollo, desarrollo territorial, desarrollo local, microdesarrollo, desarrollo regional, desarrollo y género, desarrollo económico, desarrollo nacional, desarrollo alternativo, desarrollo sostenible/sustentable, y un ya largo etcétera. Tales adjetivos redundantes, contradictorios,

8. En el caso específico del desarrollo humano, esta variante es puesta en marcha por el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) en tanto índice que considera dimensiones sociales menos economicistas (educación, salud, nutrición), pero igualmente universales y transculturales: el índice de desarrollo humano (IDH) se trata de una variación más o menos sutil sobre el tema del nivel de vida, es decir, del número de dólares per capita. Así el IDH sería un índice universal de la verdadera riqueza y de la verdadera pobreza, a la vez que no escapa ni al imperialismo cultural ni al etnocentrismo (Latouche, 2004a, pp. 32, 33).

antinómicos, confusos, etc, no postulan la proliferación de diferentes, singulares y alternativos desarrollos, ni mucho menos de desarrollos alternativos, pues contrariamente las innumerables y distintas nominaciones y sus prácticas han mostrado la incapacidad para escapar del economicismo o de la colonización del imaginario por lo económico y por consiguiente de la occidentalización. Estos procesos han estado acompañados por estrategias sucesivas como la planificación y el crecimiento nacional, la revolución verde, la modernización, la participación, etc, así como por el auxilio de saberes eurocéntricos que han legitimado esta misión civilizadora/normalizadora.

Ciertamente estas nuevas/viejas gramáticas constituyen manifestaciones de un proceso en el cual la dinámica nominativa y del poder en la (re) (neo)colonización y representación de las realidades sociales permiten pensar el desarrollo en términos discursivos, concentrándose en la dominación geopolítica e imperial⁹. No puede entonces desconocerse, tal como lo ha señalado Dorothy Smith (1984, p. 63), que “el discurso crea formas de conciencia social. El discurso desarrolla la moneda ideológica de la sociedad, proporcionando esquemas y métodos que convierten las realidades locales en formas categóricas y conceptuales estandarizadas”. En el caso del desarrollo y sus entronques con la economía y la cultura, tal discurso ha dado determinadas formas a las realidades y señalado imperativos y protocolos, con lo cual se ha consolidado como *loci* para la creación/exclusión/silenciamiento sistemático de conceptos, teorías y prácticas, que a su vez configuran gradaciones o categorías que prohíjan relaciones concretas de poder, en las que el desarrollo “establece una práctica discursiva que determina las reglas del juego: quién puede hablar, desde qué puntos de vista, con qué autoridad y según qué calificativos; define igualmente las reglas a seguir para el surgimiento,

9. El discurso en este contexto no sólo está integrado por palabras, y las palabras no son “viento, un susurro exterior, un batir de alas que uno tiene dificultad en oír en el asunto serio de la historia” (Foucault, 1970, p. 209). Retomando a Escobar, el discurso no es la expresión del pensamiento. Es una práctica con condiciones, reglas y transformaciones históricas... para decirlo de otra manera, y en el contexto del desarrollo, pensar en modificar el orden del discurso es una cuestión política que incorpora la práctica colectiva de actores sociales y la reestructuración de las economías políticas de la verdad existentes (Escobar, 1996, pp. 404, 405). Analizar el desarrollo como discurso es “...mostrar que hablar es hacer algo, algo distinto de expresar lo que uno se piensa, traducir lo que se sabe, distinto a poner en juego las estructuras de una lengua; mostrar que agregar un enunciado a una serie preexistente de enunciados, es hacer un gesto complicado y costoso, que implica unas condiciones (y no solamente una situación, un contexto, unos motivos) y que comporta unas reglas (diferente de las reglas lógicas y lingüísticas de construcción); mostrar que un cambio en el orden del discurso no supone unas ‘ideas nuevas’, un poco de invención y de creatividad, una mentalidad distinta, sino unas transformaciones en la práctica, eventualmente en las que la vecinan y en su articulación común” (Foucault, 1970, p. 351).

denominación, análisis y la eventual transformación de cualquier problema, teoría u objeto en un plan o política” (Escobar, 1996, p. 88). El desarrollo como discurso funciona en esta perspectiva al crear un espacio en el que ciertas cosas pueden decirse e incluso imaginarse, es decir, el discurso es el proceso a través del cual la realidad llega a ser.

Sin duda en todo este entramado son el desarrollo alternativo y en especial el desarrollo sostenible los dos felices hallazgos conceptuales los que atrapados en la misma lógica y racionalidad económica occidental, más que constituir una “alternativa” al desarrollo, suavizan los estragos y fracturas socio/culturales, imprimiendo ciertas esperanzas en una empresa que desde el horizonte economicista y frente a la diversidad cultural y la infinitud de mundos posibles, asiste paulatinamente a su ocaso. En particular, el desarrollo sostenible/sustentable constituye “un feliz hallazgo conceptual”, “el mayor logro en este arte del rejuvenecimiento de las viejas lunas. Se trata de un *bricolage* conceptual que quiere cambiar las palabras a falta de cambiar las cosas, una monstruosidad verbal por su antinomia mistificadora. Lo ‘sustentable’ es lo que permite que sobreviva el concepto” “Se trata de nuevo de una chapuza conceptual que intenta cambiar las palabras porque no se pueden cambiar las cosas (Latouche, 2004a, pp. 25, 39).

El desarrollo sostenible emerge al postular lo biológico como hecho social significativo en medio de la intensa problematización acerca de la continuidad de los paisajes biofísicos y culturales; es decir, situar en el debate las dificultades que enfrenta el mundo contemporáneo en términos de supervivencia global; proceso que deja ver múltiples amenazas, producto de políticas y estrategias de desarrollo económico. De esta forma, el desarrollo sostenible presenta un andamiaje discursivo que logra resonancia en diferentes latitudes y edifica a su lado un gran aparato institucional que construye la legitimación del orden existente –especialmente económico– sin registrar transformaciones que favorezcan la vida, y sí en cambio, da lugar a un conjunto de políticas y dispositivos de intervención en escenarios o paisajes donde las distintas esferas de la vida socioeconómica y político-cultural y especialmente la riqueza natural, son objeto de conquista científica y de gestión por parte de la mano de Occidente en su pretensión por “salvar” el mundo.

El desarrollo sostenible¹⁰ como lo ha planteado Visvanathan, expresa un especial potencial para colonizar las últimas áreas de la vida social del Tercer Mundo

10. Aunque indudablemente en esta fase de capitalización de la naturaleza y de internacionalización del ambiente, el discurso del desarrollo sostenible predominante es el de corte liberal, algunos autores señalan la existencia de otras posturas críticas como la

aún no regidas por completo por la lógica del individuo y el mercado, como el derecho al agua, las selvas y los bosques sagrados. Lo que eran territorios colectivos ahora están a medio camino entre el mercado y la comunidad incluso cuando la economía no pueda entender el lenguaje de los espacios o territorios colectivos porque éstos no tienen individualidad y no obedecen a las reglas de la escasez y la eficiencia (Escobar, 1996, p. 373).

El “desarrollo sostenible” al alimentar el economicismo y el desarrollismo mediante un cambio cualitativo en la forma del capital, se sustenta en la economía de la visibilidad en tanto dispositivo disciplinario inevitable en el ejercicio del poder mundial. Efectivamente en este contexto, cómo lo ha manifestado Foucault (1984, p. 192), “en cuanto al poder disciplinario, se ejerce haciéndose invisible; en cambio impone a aquellos a quienes somete un principio de visibilidad obligatorio. En la disciplina son los sometidos los que tienen que ser vistos. Su iluminación garantiza el dominio del poder que se ejerce sobre ellos. Esta visibilidad, en el contexto del desarrollo y específicamente en el ‘desarrollo sostenible’, presenta lo biológico como hecho social global, en el cual la biodiversidad es el operador más importante en la nueva dinámica del capital, al otorgar una valoración positiva a la naturaleza como fuente de riqueza en sí misma¹¹.

‘culturalista’ y la ‘ecosocialista’, las que dan cuenta del fenómeno adicionando otros elementos a saber: 1).– el discurso culturalista constituye una crítica al discurso liberal, que enfatiza en la cultura como instancia fundamental de nuestra relación con la naturaleza, es decir, evalúa y somete a juicio la cultura occidental economicista y científica de occidente, en las cuales encuentran el origen de la crisis ambiental actual. Develan igualmente la economización y la imposible reconciliación entre crecimiento económico y medio ambiente, la economía de visibilidades, el rol de los organismos financieros internacionales, y entre otros, la muerte simbólica de la naturaleza., 2).– La críticas ecosocialista al discurso liberal del desarrollo sostenible aunque comparte muchas apreciaciones con la culturalista, se diferencia en la atención que presta a la economía política como base conceptual de la crítica, haciendo hincapié en la fase ecológica del capital, la cual desarrolla estratégicamente una conquista semiótica de los territorios, los conocimientos locales y las comunidades locales, que son recodificados y refuncionalizados bajo la dictadura de la producción y de la visión económica en su expresión contemporánea y bajo la égida de los programas de investigación y ciencia que buscan dar sustentabilidad a la cultura occidental y del mercado como locus de realización humana. (Escobar, 1999, pp. 75-91)

11. Dicho discurso ha buscado la exaltación y visibilización de tres aspectos de importancia, o como lo ha planteado Escobar, ha intentado efectuar tres conversiones semióticas trascendentales a saber: a). De la naturaleza y los territorios que serán vistos como reserva de valor particular a nivel semiótico, b). De las poblaciones locales, convertidas en ‘guardianes’ de la biodiversidad, y, c). de los conocimientos locales, que comienzan a ser sistematizados como necesarios para ‘salvar’ la naturaleza. Lógicamente esta estrategia encierra para el Tercer Mundo peligros que giran alrededor del tratamiento de los territorios por fuera de lo humano y lo social, la reinscripción de las comunidades locales en los discursos ambienta-

Queda claro el rol que la naturaleza y los territorios –reserva de valor–, las comunidades y poblaciones locales –“guardianes” de la biodiversidad–, y entre otros aspectos, los conocimientos locales o la sabiduría tradicional, juegan en el contexto del desarrollo específicamente en el denominado “desarrollo sostenible”, y en el ámbito de la biodiversidad, y lógicamente, en medio de las nuevas dinámicas y *modus operandi* del capital. Esta nueva significación o resignificación evidentemente como se ha mostrado de manera lacónica, más que suscitar y posibilitar un cúmulo de transformaciones en favor de la vida y en la superación del ahondamiento histórico de las contradicciones sociales, ha servido en la legitimación de un orden cuyo mayor interés se centra en hacer compatibles las organizaciones y estructuras económicas, sociales, políticas y culturales con las demandas del sistema económico mundial. En suma, el fenómeno calificado acude al legado foucaultiano como ecogubernamentalidad y en consonancia con la nueva formación discursiva global, define al medio ambiente como objeto no solo de conocimiento sino de producción y de gobierno.

La ecogubernamentalidad ha sido definida entonces como “todas las políticas, los discursos, los conocimientos, las representaciones y las prácticas ambientales (locales, nacionales y transnacionales) que interactúan con el propósito de dirigir a los actores sociales (cuerpos verdes) a pensar y a comportarse de maneras particulares hacia fines ambientales específicos (desarrollo sostenible, seguridad ambiental, conservación de la biodiversidad, acceso a recursos genéticos, entre otros)” (Ulloa, 2004, p. XLII). En este contexto se ubica el desarrollo sostenible y las actuales luchas por la apropiación/defensa de la biodiversidad en tanto campo de conflicto constante en el que se debate el control de los espacios biofísicos y socio/culturales.

En la misma dirección podría afirmarse que las distintas formas de denominar al desarrollo, están en el espíritu que le asiste al desarrollo sostenible, de ahí que sus mutaciones discursivas así como sus múltiples prácticas se han soportado –y se soportan– en concepciones derivadas de un patrón civilizatorio, presuntamente superior y normal, que concibe la naturalización de la sociedad Occidental, la sociedad liberal y el desarrollo basado en el mercado. En efecto, las alternativas al desarrollo y las economías de otros modos, requieren de ciertos desprendimientos en los que se hacen necesarios volver la mirada a la especificidad que mani-

listas como sujetos de un orden natural de cosas (otra versión del mito del buen salvaje), y la refuncionalización de los conocimientos tradicionales en términos de la biología moderna (Escobar, 1996, 126-127).

fiestan las visiones, prácticas y discursos ancladas en la diferencia epistémica, económica, política y cultural, en la cuales podrían encontrarse “alternativas al desarrollo realmente existente, mucho más que otro desarrollo, otro desarrollo sencillamente concebido y corregido” (Latouche, 2004a, p. 51).

En medio del conjunto de mutaciones de la arquitectura discursiva del desarrollo se movilizan algunos interrogantes por resolver, que tienen relación con aspectos como: ¿Dónde se da o se produce el desarrollo?, ¿está de regreso el desarrollo?, el desarrollo ahora sí, pero ¿con rostro humano?, ¿desarrollo alternativo, alternativas al desarrollo u otras proliferaciones?, ¿el desarrollo o la vida?, ¿desarrollo, crecimiento o decrecimiento?, ¿desarrollo y libertad o desarrollo como captura?, desarrollo y dimensión humana: ¿la ampliación del campo de batalla?, ¿son nuestros paisajes bio/físicos y socio/culturales en su singularidad, susceptibles de desarrollalización?; entre innumerables cuestionamientos aun por resolverse y en los que distintas y renovados análisis sin duda ayudarán a concretar lecturas útiles e inteligentes.

Estas apreciaciones plantean la necesidad de potenciar nuevas formas de concebir el presente/futuro a partir de la edificación de espacios de confrontación, agencia y resistencia, los cuales deben girar en torno a posibilidades crítico/reflexivas; los cambios y arreglos institucionales, la recomposición de las relaciones de poder instauradas, la racionalidad que guía la actividad económica y el modo de producción; aspectos claves en la configuración, reconstrucción y/o deconstrucción de la historia y el horizonte de la multiplicidad de mundos. Las experiencias locales por dismantelar el régimen de representación desarrollista e instaurar alternativas de pensamiento y acción, importan en nuestro análisis en tanto representan “experimentos vivientes” que se desenvuelven a través de su uso/significado en el lugar muchas veces con conversaciones o sin ella, y con propuestas de alcance planetario.

Marketización: lo común como *locus* de la plusvalía, la refuncionalización de la diferencia o las “mercancías de la diversidad”

El tratamiento y gestión de la diferencia (neo)colonial y en el marco de la triada desarrollo-economía-culturas, históricamente deja entrever un sinnúmero de estrategias consonantes con los cambios cualitativos de dispositivos de poder mundial, y hoy con la fase de reexpresión y reacomodo del capital, es el escenario

donde los ejes de dominación se redefinen, al integrar y reforzar heterogeneidades en los diversos paisajes socioeconómicos y político/culturales. El fenómeno ha permitido la transformación tanto de los regímenes discursivos como de las representaciones, dando cuenta como ya se ha dejado entrever, de un itinerario que históricamente parte de políticas y prácticas de invisibilización del “otro”, pasa por la asimilación o reducción y hoy –frente al agotamiento de las dos anteriores–, posiciona la “eclosión de la alteridad”, la producción de presencias, la exaltación y producción de la diferencia o la visibilidad como un salto cualitativo y de significación en la actual reconfiguración histórica del poder (colonialismo no territorial) y en la reorganización global de la economía capitalista.

En esta perspectiva, es claro entonces cómo la nueva cartografía de las visibilidades no es dada exclusivamente por el poder de interpelación de grupos y pueblos, sino también por la necesidad de hacerlos partícipes en la economía de las visibilidades, en la “economía cultural” o en la “economía creativa” en las cuales todas las relaciones sociales y simbólicas son domesticadas y recodificadas utilitariamente según las demandas de la producción y del mercado. Esta fase hace parte de la denominada marketización como manifestación contemporánea del itinerario de la colonialidad/modernidad extendida a los mundos a través del cristianismo, la modernización, la civilización, el desarrollo y hoy la marketización o economía cultural del capitalismo.

En este marco analítico, empero, es necesario resolver el interrogante acerca de la eficiencia de la administración de la “alteridad” como estrategia política, así como el valor y la significación de la visibilidad como fuerza sociopolítica “subversiva”; respuestas que pueden dar cuenta de una parte, del establecimiento de nuevas formas de gestión social y política, así como el sentido de la diferencia (neo)colonial como *locus* y epicentro del desarrollo capitalista, y, de otra, del reordenamiento táctico de las fuerzas sociales que, con un amplio capital simbólico y capacidad de interlocución/interpelación que suscitan barreras en la globalización de la dominación mundial, configurando otras formas de pensar, actuar y accionar en favor de la vida; las culturas y las epistemologías fronterizas, lo que en sí mismo constituye el sustrato y anclaje del giro decolonial¹², en las cuales otras formas de ser, conocer y poder siempre han existido y han sido posibles.

12. El término decolonialidad ha sido introducido por Catherine Walsh (2005, p. 24) para referirse a la “visibilización de las luchas en contra de la colonialidad pensando no sólo desde su paradigma, sino desde la gente y sus prácticas sociales, epistémicas y políticas, tomando en cuenta la presencia de lo que Maldonado-Torres llama una “actitud de-colonial. La

En esta dirección, habría que decir que el sinnúmero de transformaciones del mundo contemporáneo ha suscitado nuevos usos del “otro” en la medida en que el mundo se conecta no sólo a partir de las diferencias sino también por la vecindad de éstas. Y es de tal forma que hoy alcanza centralidad el fenómeno de la inter/multiculturalidad, más que el análisis de las culturas separadas, insulares y autocontenidas. Los cruces culturales exigen entonces la construcción de una nueva narrativa derivada del paso de identidades discretas a la heterogeneidad, la hibridación y la inter/multiculturalidad, producto de fenómenos como la globalización/glocalización, las fronteras móviles, difusas o porosas, las ciudadanías flexibles y especialmente “el conjunto de procesos de homogeneización y fraccionamiento articulado del mundo que reordena las diferencias y las desigualdades sin suprimirlas” (García, 1999, p. 34), como manifestación de la configuración de nuevos ejes de dominación¹³ que administran estratégica y funcionalmente la diferencia (neo)colonial. Escenarios en los que la cultura se utiliza como atractivo para promover el desarrollo del capital en su fase de reacomodo.

En este contexto es evidente la lectura que el multiculturalismo en su vertiente neoliberal hace del fenómeno en tanto se presenta como “una forma de racismo negada, invertida, autorreferencial, un ‘racismo con distancia’: ‘respetar’ la identidad del Otro, concibiéndolo a éste como una comunidad ‘auténtica’ cerrada, hacia la cual él, el multiculturalista, mantiene una distancia que se hace posible gracias a su posición universal privilegiada (...). Y desde luego, la forma ideal de la ideología de este capitalismo global es la del multiculturalismo” (Zizek, 1998, p. 172). De otra parte, es preciso indicar cómo ante la búsqueda de formas de interpretar el mundo y de darle sentido a través de otros modos de existencia, el proyecto de colonialidad/modernidad latinoamericana, el cual está soportado

decolonialidad encuentra su razón en los esfuerzos de confrontar desde “lo propio” y desde las lógicas-otras y pensamientos-otros a la deshumanización, el racismo y la racialización, y la negación y destrucción de los campos-otros del saber”.

13. Una lectura diferente acerca del fenómeno, específicamente acerca de la interculturalidad la presenta Catherine Walsh (2005) para quien “la interculturalidad tiene una significación en América latina y particularmente en Ecuador, ligada a las geopolíticas de lugar y espacio, a las luchas históricas y actuales de los pueblos indígenas y negros, y a sus construcciones de un proyecto social, cultural, político, ético y epistémico orientado a la descolonización y a la transformación. Más que un simple concepto de interrelación, la interculturalidad señala y significa procesos de construcción de conocimientos “otros”, de una práctica política “otra”, de un poder social “otro”, y de una sociedad “otra”; formas distintas de pensar y actuar con relación a y en contra de la modernidad/colonialidad, un paradigma que es pensado a través de la praxis política”.

en lógicas y pensamientos de otros modos, se constituye en horizonte y práctica para el diálogo y la acción con iniciativas que (re)accionan contra la opresión y la colonialidad en todas sus expresiones.

Específicamente en la marketización propia de una sociedad mercadocentrista, el tratamiento de la diferencia (neo) colonial se explica mediante el reconocimiento de las mayorías incorporadas como nuevos clientes, el valor de la diferencia como reservorio de riqueza, el empaquetamiento y “etiquetado de las manifestaciones extrañas”, el capital parasitando la heterogeneidad y lo tradicional/popular, las redes dedicadas a la “negociación de la diversidad”, entre otros aspectos que dan cuenta de una economía cultural de mercado fincada en la mercantilización de la vida cotidiana o “economía de la experiencia”; la industrialización de los bienes simbólicos, el tráfico cultural internacional –electrónico y mediático–, y en general, la culturización de la economía o la economización de la cultura, cuyo sustrato lo constituye una amplia oferta material y simbólica como escenario para la producción-coproducción de sentidos. Digamos que el capitalismo en tanto “imperialismo global” no cesa de ser un sistema que produce mercancías y pobres, pero que igualmente se basa en la acumulación de riquezas y de sentidos, los que empiezan a circular en los flujos económico/financieros internacionales.

En esta dirección, un nuevo espacio y eje de poder lo constituye igualmente la multiculturalidad expresada en las acepciones de la “ciudadanía mundial”, “la ciudadanía multicultural”, la “política de la diferencia”, la “política de la etnicidad”, “producción de presencias”, entre otras nominaciones que dejan ver cómo la diferencia otrora constituida como óbice al desarrollo, hoy es estratégicamente reconocida como un nuevo dispositivo que no opera bajo la lógica de la participación y la inclusión. En este sentido, autores como David Rieff atacan al multiculturalismo¹⁴ alegando que no es más que el compañero de cama

14. Ante el uso indiscriminado que asocia multiculturalidad y multiculturalismo, siguiendo a Eduardo Restrepo, es preciso aclarar como la multiculturalidad hace referencia a “una condición de hecho de aquellos cuerpos sociales que, de diversas maneras, incluyen en su seno múltiples horizontes culturales. Es una situación en la cual confluyen diferentes entramados culturales en un cuerpo social, independientemente de que exista un reconocimiento jurídico o político de esta multiplicidad cultural. (...) El multiculturalismo, en cambio, se refiere a la serie de políticas que en el seno de una sociedad determinada se despliegan en el plano del derecho en aras de apuntalar o no determinadas articulaciones de la multiculturalidad. (Restrepo, 2005, p. 277). De esta manera el autor, apoyado en Stuart Hall (2000, p. 210), establece las siguientes distinciones acerca del multiculturalismo: multiculturalismo conservador (socava la posibilidad de la multiculturalidad), multiculturalismo liberal (ejercicio de la diferencia en privado), multiculturalismo neo-liberal (la diferencia en el

del capitalismo consumista: “el derrumbe de la frontera, lejos de ser el acontecimiento liberador imaginado por los multiculturalistas académicos, produjo el multiculturalismo del mercado, no el de la justicia”. Igualmente reclama cómo la vertiente en apariencia positiva del capitalismo se muestra “cada vez más ansiosa por incorporar a mujeres, negros, gays y otros grupos marginados, pues estos legitiman las nuevas áreas del consumismo”, proceso del cual, el capitalismo obtiene beneficios monetarios de las nuevas mercancías de la diversidad” (Reiff, en Yúdice, 2002, p. 199). Dicho de otra manera, Hale (2002) subraya que el reconocimiento del multiculturalismo también está relacionado con las políticas neoliberales que abrazan los derechos del reconocimiento: el Estado no sólo “reconoce” a la comunidad, a la sociedad civil, a la cultura indígena y sus similares, sino que activamente las reconstituye a su imagen, desviándolas de los excesos radicales, incitándolas a hacer el trabajo de formación del sujeto que de otra manera recaería en el propio Estado” (Hale, 2002, p. 496 en Ulloa, 2004, p. 74).

De esta forma, la diferencia pasa a constituirse como recurso con capacidad para promover el desarrollo del capitalismo en su fase cultural, donde su activación económica/mercantil es evidente y se expresa en la constitución de una nueva oferta material y simbólica direccionada a viejos/nuevos nichos de mercado protagonizados por grupos otrora marginados e invisibilizados (indígenas, afrodescendientes, mujeres, ecologistas, homosexuales, feministas, inmigrantes, etc), que hoy dan cuenta de las denominadas “mercancías de la diversidad”. En síntesis, la “cultura en nuestra época es considerada como recurso, un incentivo para el crecimiento económico (Yudice, 2002, pp. 23, 25).

Este tratamiento de la diferencia cultural exige una comprensión amplia de la economía, la que tradicionalmente ha sido reducida a la función de producción o la relación de los sujetos con las formas en que producen, intercambian y consumen, desconociendo por consiguiente cómo ésta también se compone de sistemas de producción, juegos de verdad, relaciones de poder y de significación. Evidentemente, la economía no es sólo, ni siquiera principalmente una entidad material, es ante todo, una producción cultural o una forma de producir sujetos humanos y ordenes sociales de un determinado tipo (Escobar, 2000, p. 33). Entonces, la economía introduce la producción de la subjetividad –de la diferencia– como dispositivo y eje central del nuevo paradigma productivo

mercado o multiculturalismo comercial), multiculturalismo formal comunitarista (acuerdo de derechos grupales para distintas comunidades).

capitalista, de ahí que “las grandes potencias industriales y financieras producen no sólo mercancías sino también subjetividades. Producen subjetividades dentro del contexto biopolítico: producen necesidades, relaciones sociales, cuerpos, y mentes, producen productores (Negri/Hardt, 2001, p. 74). Es en este contexto donde puede entenderse como hoy la economía se interesa por la constitución de diferencias y sujetos maleables y puestos progresivamente al servicio del capital en su nueva dinámica, o cómo específicamente el desarrollo del sistema de mercado se acompaña de un cambio en la organización de la propia sociedad, convirtiéndola por completo en un apéndice del sistema económico.

La producción económica tradicional da paso entonces a la producción cultural de la diferencia y de la subjetividad a través de la incorporación y mercantilización progresiva de las relaciones humanas, al hacer como lo mostrara J. Rifkin (2000), que la vida personal se convierta en una experiencia por la que se paga o que ésta se constituya en la experiencia de compra definitiva. Sobre este tópico, M. Sahlins (1988, pp. 169-213), al contraponer la razón simbólica o significativa a la razón práctica, ha logrado advertir como “la producción, en consecuencia, es más que una lógica práctica de la eficacia material, y algo distinto a ella. Es una intención cultural. La producción es un momento funcional de una estructura cultural (...) Así es como la economía, en el carácter de lugar institucional dominante, produce no sólo objetos para los sujetos apropiados, sino sujetos para los objetos apropiados”. De esta manera se instala una nueva forma/tensión la cual más que propiciar la armonía y reducción del campo de batalla, éste se amplía en la lucha por el reconocimiento, las luchas interpretativas, simbólicas y de contenidos culturales, a lo que debe sumarse la pretensión por el posicionamiento, es decir por su circulación.

Estas apreciaciones, de alguna manera situadas en el contexto de las relaciones entre desarrollo/cultura y política, al recoger el clima y la atmósfera en la que se dinamiza y entrelaza paradójicamente la gestión de la diferencia, y en el marco del proyecto colonialidad/modernidad y de la decolonialidad, han intentado mostrar intersticios y rutas para la indagación, en un intento por dar cuenta –basados en ejercicios inter/transdisciplinarios y por tanto interdiscursivos–, del contexto, en el que en efecto, las diferencias, las cosas, los bienes, las ideas, las imágenes, los conceptos, los servicios y la representación se mercantilizan y adquieren otros usos/significados, en medio de la recurrencia a la ‘creatividad económica’ que favorece a la clase profesional-gerencial por cuanto saca provecho de la retórica de la inclusión multicultural” (Yudice, 2002, p. 35), aún en medio de flujos hegemónicos y de movimientos de resistencia/agencia como parte del nuevo paisaje socioeconómico y político/cultural.

La proliferación de prácticas útiles y creativas sobre la triada desarrollo/economía/cultura

Postdesarrollo: para romper con el imaginario (neo)desarrollista

La consideración y el valor de la analítica del posdesarrollo en nuestra indagación no se instala en los movimientos pos/pos/pos como parte de la agregación de prefijos sin transformaciones de los fenómenos. Contrariamente, lo pos no es entendido en este ejercicio como la superación/sucesión contundente de procesos específicos y por consiguiente, la asistencia a un nuevo periodo histórico libre de sujeciones, dependencias, ataduras, condicionamientos, disciplinamientos e intervenciones del otrora Tercer Mundo por actores hegemónicos globales. Para el caso del posdesarrollo, lo pos no postula tanto un paisaje libre y desprovisto del desarrollo global e imperial. El “prefijo ‘post’ (Ribeiro G, en Escobar, 2005a, p. 256) sugiere la posibilidad de dibujar otros mapas cognitivos (...)” y en consecuencia otras formas de investimento, intervención e interpelación en espacios/tiempos en los cuales la complejidad, la pluralidad de mundos y existencia y la pérdida de perspectiva de discursos y prácticas con pretensiones universalizantes, omnicomprendivas y totalizantes, son decididamente determinantes. Así, las consideraciones instaladas de alguna manera en la analítica de visiones y prácticas de diferencia buscan señalar un esfuerzo en el marco de un “inteligente y útil conjunto de prácticas de lectura (...) donde la dimensión política y crítica es consustancial, lo que ha permitido la alteración de los modos académicos de análisis superando las fronteras disciplinarias” (Gruner, 2002).

Se trata, como nos lo recuerdan autores diversos, de “proveer elementos para pensar más allá del desarrollo, esto es, para una concepción del posdesarrollo que está dirigida a la creación de nuevos tipos de lenguajes, entendimientos y acciones. (...) La noción de posdesarrollo se ha convertido en un heurístico para re-aprender a ver y re-determinar la realidad de comunidades de Asia, África y América Latina. Es un camino que señala esta posibilidad, un intento para pensar otros conocimientos, ver otras cosas, escribir otros lenguajes” (Escobar, 2005b, p. 173).

En este horizonte Escobar nos recuerda en otros de sus trabajos (2002), (2005b) las teorías y paradigmas del desarrollo de gran visibilidad en las ciencias sociales contemporáneas: la liberal, la marxista, y el pos-estructuralista. Para él, el “concepto clave del paradigma liberal, que viene desde Adam Smith, John Locke,

Hobbes hasta Milton Friedman o Jeffrey Sachs y los filósofos morales liberales de hoy, es una teoría que se centra en el papel del individuo en la sociedad y en el mercado. El materialismo histórico, por otro lado, se centra en el trabajo y la producción y por lo tanto su cuerpo teórico es completamente distinto al del pensamiento liberal. La teoría posestructuralista finalmente se centra en el análisis del lenguaje, las significaciones y las representaciones”. Para estas perspectivas, las grandes preguntas objeto de análisis y debate aluden a *¿cómo* puede una sociedad desarrollarse o ser desarrollada a través de la combinación de capital y tecnología y acciones estatales individuales? La teoría marxista hace una pregunta diferente: *¿Cómo* funciona el desarrollo como una ideología dominante? y, por tanto, *¿cómo* puede desarrollarse una sociedad a través de un cambio de ideologías y de relaciones de producción? El postestructuralismo se pregunta acerca de *¿cómo* llegaron Asia, África y América Latina a ser representados como subdesarrollados? y *¿cuáles* han sido las consecuencias de ese acto en el lenguaje?

Este autor insiste en mostrar como no todo lo que emerge en la triada modernidad- globalización- desarrollo se conforma con el credo y el libreto del capitalismo y le rinde tributo. Así, en su develador análisis postula positiva y sociopolíticamente al Tercer Mundo como “fuerza subversiva no alineada”, en el cual apoyado en Nandy (1989), es posible “crear un espacio al margen de la actual civilización global para una ecología política del conocimiento que sea plural y novedosa”. En este sentido, aspectos como el decrecimiento¹⁵ y en

15. El planteamiento acerca del ‘decrecimiento’ tiene su sustrato en el hecho de cómo la “mayoría de las sabidurías han afirmado que la felicidad consiste en satisfacer un número juiciosamente limitado de necesidades o a la reproducción sumamente moderada y adaptada a las limitaciones naturales”. (Latouche, 2004a, p. 69). Como sostiene este autor, “a riesgo de decepcionar, repitamos que el ‘decrecimiento’ no es un concepto, en el sentido tradicional del término y que, hablando con propiedad, no existe una “teoría del decrecimiento” análoga a las teorías del crecimiento elaboradas por los economistas. El decrecimiento “es simplemente una consigna lanzada por aquellos que realizan una crítica radical del desarrollo con el objetivo de romper el discurso estereotipado y economicista y diseñar un proyecto de recambio para una política del posdesarrollo. El ‘decrecimiento’ en sí mismo no constituye, en realidad, una alternativa concreta; es más bien la matriz que posibilita múltiples alternativas. Se trata entonces de una propuesta necesaria para reabrir los espacios de la inventiva y la creatividad bloqueados por el totalitarismo economicista, desarrollista y progresista. Atribuir a quienes plantean esta propuesta el proyecto de un ‘decrecimiento ciego’, es decir, de un crecimiento negativo sin cuestionamiento del sistema, y suponer, como hacen ciertos ‘alter-economistas’,

especial la hibridación, pueden servir para contrastar evangelios, universos de referencia y narrativas maestras, y el repertorio de formaciones discursivas renovadas y prácticas de vida que van más allá del desarrollo y prometen a su vez, consolidar otros constructos teóricos y otras formas de organizar perspectivas en favor de la vida. Esta concitación desemboca en la idea del postdesarrollo, la “era del postdesarrollo” postulada por autores como Rist (2002), Rahnama y Bawtree (1997), Escobar (2005a),(2005b), G. Honor (1999), Nandy (2000), y subsidiariamente un sinnúmero de pensadores que preconizan con prácticas de lecturas renovadas, la posibilidad más que de una era o un estadio temporal concreto, un horizonte teórico, político y crítico de gran significación en torno a la diferencia económico/cultural, en la que el desarrollo ya no sería el principio orientador y medular de la vida socio/cultural¹⁶.

El postdesarrollo, producto de la intensa discusión presenciada en la década de los noventa alrededor del fracaso del desarrollo en sus prácticas y en su arquitectura discursiva, se postula como una importante reacción al influjo economicista, monolítico y monoteísta, incapaz de protagonizar el paso definitivo centrado en el sujeto y la diferencia, y no en el algoritmo. Podría decirse que el

que desean impedir a los países del Sur resolver sus problemas, participa de la sordera si no de la mala fe” (Latouche, 2004b).

16. En esta dirección se ubican distintas formaciones discursivas y prácticas de vida-lugar que específicamente en el contexto andino latinoamericano y en medio de procesos de reacomodo/experimentación institucional, funcional y conceptual, dan cuenta de la noción del ‘buen vivir’ o de vivir bien, la cual comporta una gran potencialidad en medio de la proliferación de útiles e inteligentes prácticas sobre la trilogía desarrollo/economía y cultura, pero ante todo sobre la vida o la sostenibilidad de la misma. El ‘buen vivir’ hace parte del patrimonio milenario de las comunidades indígenas andinas y corresponde al *Sumak Kawsay* o *Allí Kawsay* en Kichua, al *Suma Qamaña* en Aymara y al *Nande Reko* en guaraní, expresiones que con sutiles diferencias lingüísticas, dan cuenta en general de ‘vida limpia y armónica’, ‘buen y bello existir’ y en suma de ‘buen vivir’ como horizonte existencial, político y de reafirmación socio/cultural. Tal legado ha sido recogido también en numerosos procesos de movimientos y comunidades indígenas en Colombia, los que sin hacer alusión directa al término, dan cuenta de esfuerzos colectivos materializados en *Planes de Vida* como “narrativas de vida y de sobrevivencia o la construcción de un camino que facilita el tránsito por la vida, y no la simple construcción de un esquema metodológico de planeación (...), un auténtico redescubrimiento de lo que somos, de lo que hemos sido, de lo que tenemos como recursos para proyectarnos más libremente en nuestro porvenir (Cabildo, Taitas, 1994, pp. 197, 202).

énfasis del postdesarrollo se hace por la necesidad de crear, ampliar, visibilizar y movilizar otras representaciones y significaciones que desbordan el desarrollo como evangelio, así como destacar otros actores, lugares y procesos en los que la vida se gestionan al margen de los evangelios desarrollistas y economicistas. Tales esfuerzos dan cuenta de visiones, discursos, prácticas, epistemes y epistemologías que rompen y subvierten con la canonización de las ciencias modernas, a la vez que otorgan cierta centralidad a comunidades específicas, movimientos sociales, saberes particulares y a esfuerzos colectivos con procesos locales y reivindicaciones del lugar, muchos de ellos sin intereses en las agendas globales.

En este empeño se ubican análisis y prácticas emanadas de nuevas herramientas de análisis como la teoría feminista, el postestructuralismo, los estudios culturales en sus diversas manifestaciones, los estudios ambientales, la crítica poscolonial y de la subalternidad entre otras epistemes no capitalocentristas, en los cuales se hacen aproximaciones críticas al fenómeno con la contribución inter/transdisciplinaria que centra su atención en la economía política, la ecología política y el análisis cultural. Se trata entonces de la construcción de lenguajes, sujetos, acciones colectivas y en suma, de la articulación de procesos y agenciamientos de menor escala en lugares específicos o de alta singularidad, los que inscritos en otros horizontes, no se alinean necesariamente en los ya tradicionales esfuerzos por consolidar un sujeto histórico capaz de contraponerse de modo antisistémico y en el mismo plano de totalidad del mundo.

La década de los noventa, al verificar el ocaso de la “era del desarrollo” postulada a partir de la Segunda Guerra Mundial como modelo y referente medular, presencia la irrupción del postdesarrollo como noción y proyecto con una sugerente potencialidad y capacidad de movilización de prácticas, pensamientos, voces y sueños de comunidades y movimientos en los cuales el desarrollo no es axial, o no tomaría un lugar “únicamente bajo la mirada de Occidente” (Mohanthy, 1991). Como lo ha sintetizado Arturo Escobar, el postdesarrollo no es un período histórico al cual sus proponentes piensan que hemos llegado o que está a nuestro alcance. Se trata en cambio y de modo general de:

- a. La posibilidad de crear diferentes discursos y representaciones que no se encuentren tan mediados por la construcción del desarrollo (ideologías, metáforas, lenguaje, premisas, etc.);
- b. Por lo tanto, la necesidad de cambiar las prácticas de saber y hacer y la “economía política de la verdad” que define al régimen del desarrollo;

- c. Por consiguiente, la necesidad de multiplicar centros y agentes de producción de conocimientos –particularmente, hacer visibles las formas de conocimiento producidas por aquellos quienes supuestamente son los “objetos” del desarrollo para que puedan transformarse en sujetos y agentes;
- d. Dos maneras especialmente útiles de lograrlo son: primero enfocarse en las adaptaciones, subversiones y resistencias que localmente la gente efectúa en relación con las intervenciones del desarrollo (como con la noción de “contra-labor” que se explica más abajo); y, segundo, destacar las estrategias alternas producidas por movimientos sociales al encontrarse con proyectos de desarrollo (Escobar, 2005b, p. 20).

Producto de estas analíticas son las posturas que hablan de la heterogeneidad del desarrollo, la política y la cultura o de éstos fenómenos como manifestación socio/histórica, in-observando el *telos* occidental y se configuran a partir de las singularidades y urgencias particulares. Igualmente, se aprecia la existencia de “un abanico más amplio de formas de vida posibles” (Appadurai, 2001), o de escenarios o ambientes de multiplicidad que en el “sur global”, y especialmente en América Latina, se inscriben en un emergente y efervescente proceso de revalorización, revitalización y reforzamiento de las identidades y de múltiples lógicas por las cuales se construye y se otorga sentido al mundo, a los mundos. En este horizonte, y de manera reciente/creciente, por ejemplo en América Latina, se da gran visibilidad a visiones, prácticas y procesos que revelan múltiples formas de agentividad y contraposición activa al desarrollo como muestra de lo que está ocurriendo en muchas locaciones y comunidades.

Se aprecia entonces una red de localidades y actores portadores de conceptos, políticas, ecologías y culturas que dan sentido al mundo vivido, al mundo de la vida; redes cuya complejidad en medio de un cúmulo de resignificaciones exteriorizan la proliferación de “focos de afirmación existencial”, “caminos experimentales de pensamiento” (Lazzarato, 2007, pp. 13,32) y maneras de “pensar de otros modos”, que hacen necesario que “re-aprendamos a entender, ver y escuchar las múltiples realidades, lo cual requiere que suspendamos nuestras formas habituales de pensar, escuchar y decir, indicando que, tal vez nuestras realidades sociales, naturales y culturales, –en términos occidentales– no son ‘desarrollables’. Lo que está en juego es una transformación de culturas, representaciones y prácticas que permitan construir ‘otras’ superficies de vida, ‘otros’ espacios afectivos, sentando las bases para otros ‘territorios existenciales’ (Guattari, 1995, p. 23, en Escobar y Pedrosa, 1996, pp. 353-354, 358-359).

Es desde este horizonte analítico y existencial que se evidencia la invisibilización por parte de nociones hegemónicas de visiones, prácticas y discursos con anclaje en la diferencia económica/cultural, y se aborda el examen a útiles e inteligentes prácticas del desarrollo, ya no enmarcadas forzosamente bajo el canon y la codificación occidental e institucional, en el cual lo social y lo político se hace funcional a las lógicas socio/políticas prevaletentes.

A modo de epílogo

Educación, desarrollo humano y su potencialidad para nuestros espacios/ tiempos

En medio de estas consideraciones generales y de las mutaciones discursivas del desarrollo, se ubica el desarrollo humano, perspectiva que involucra la *dimensión humana del desarrollo*, muchas veces comprendido como “otro cambio paradigmático” que abre una perspectiva sugerente para redefinir el acercamiento convencional al desarrollo y en tanto conjugación interactiva de los principios de *sustentabilidad, equidad, productividad y empoderamiento* que involucra acciones y agendas públicas/civiles encaminadas a garantizar el ambiente necesario para que las personas y los grupos humanos puedan desarrollar sus potencialidades y así llevar una vida creativa y productiva conforme con sus necesidades e intereses.

El fenómeno que podría inscribirse en el proceso de “mutación de la arquitectura discursiva del desarrollo”, en la “estrategia de eufemización con adjetivos”, la “era de los desarrollos con partículas” (Latouche, 2004a), o en el horizonte de los “felices hallazgos conceptuales”, es también concebido y asimilado en varios escenarios y procesos como una sugerente apuesta y horizonte analítico potencialmente importante, de cara a la necesidad de recuperar las posibilidades de experimentación creativa y movilizar iniciativas posibles y disponibles en favor de la *VIDA*.

Aunque la genealogía del desarrollo humano tiene como epicentro a las Naciones Unidas y por tanto podría ser catalogado como un nuevo dispositivo de normalización y disciplinamiento, la utilidad del planteamiento es prolijada en varias y contrapuestas perspectivas (psicología, educación, economía, autoayuda, política pública, entre otras), al destacar su potencialidad en torno a la promoción de las capacidades, las oportunidades y las libertades. La necesidad del desarrollo humano tiene relación con asuntos problemáticos como el fracaso del mercado en el intento de propagar los beneficios económicos y erradicar la pobreza como también los altos costos humanos de los programa de ajuste estructural y la diseminación de las enfermedades sociales (el delito, el

debilitamiento del tejido social, el VIH/SIDA, la contaminación, ...) en medio de procesos de crecimiento económico sistemático, y con ellos, el aumento de esperanzas en una ola de democratización y de creación de modelos centrados en las personas. No obstante, y a pesar del re-conocimiento acerca del avance que registra la asunción del desarrollo como un asunto multidimensional y no estrictamente economicista, el índice del desarrollo humano se constituye en un índice universal de la *verdadera riqueza* y de la *verdadera* pobreza y por tanto, no escapa al imperialismo cultural y al ya acostumbrado etnocentrismo (Latouche, 2004a, pp. 32-33).

A partir de la consideración de esta medular observación/consideración/tensión, podríamos afirmar que a pesar de preconizar la integración de facetas propias de políticas y prácticas de re-conocimiento, desde la atalaya metropolitana e institucional, persiste el principio de la “inclusión en abstracto y de la exclusión en concreto”, producto de la persistencia del reconocimiento sin el previo conocimiento, lo que finalmente concreta el des-conocimiento de la singularidad y de nuestros espacios/tiempos atravesados por la multiplicidad y la diferencia socio/cultural.

Potencialmente hablando y en dicho marco, “perfilan la comprensión del desarrollo: la valoración de la vida, la insistencia en la puesta en marcha de las capacidades humanas, el bienestar. Todo en el contexto de la vivencia de las libertades civiles y además a los individuos como sujetos del desarrollo” (Rey, 2002, p. 2). Son temas y asuntos de importancia para el desarrollo humano, aspectos como el progreso, la economía, la eficiencia, la igualdad, la sostenibilidad, la seguridad humana, la participación y la libertad. Asimismo, la agenda de investigación mundial registra periódicamente esfuerzos por abordar y profundizar temas como la definición y la medición del desarrollo (Informe 1990), las estrategias nacionales e internacionales para el desarrollo (Informe 1991), el comercio internacional (Informe 1992), la participación popular en el desarrollo (informe 1993), la seguridad humana (informe 1994), las desigualdades basadas en el género (informe 1995), el crecimiento económico (informe 1996), la pobreza (informe 1997), el consumo (Informe 1998), la globalización (Informe 1999), los derechos humanos (Informe 2000), las nuevas tecnologías (Informe 2001), la profundización de la democracia (Informe 2002), los objetivos de desarrollo del milenio (Informe 2003), la libertad cultural (Informe 2004), la ayuda al desarrollo, comercio y seguridad (Informe 2005), la crisis mundial del agua (Informe 2006), el cambio climático (Informe 2007/2008), la movilidad humana (Informe 2009) y los caminos del desarrollo humano (Informe 2010). El avance de estos temas está consignado en los distintos informes de desarrollo

humano, documentos elaborados por mandato del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y como resultado de un equipo de académicos destacados, profesionales del desarrollo y miembros de la oficina encargada del Informe sobre Desarrollo Humano del PNUD.

El desarrollo humano en tanto propuesta de re-figuración del desarrollo, postula nexos interesantes con la política, la educación y la cultura, “planteándose de fondo el problema de las identidades culturales, de los movimientos socioculturales –étnicos, raciales, regionales, de género– “que reclaman el derecho a su propia memoria y a la construcción de su propia imagen” (Martín-Barbero, 1999). De alguna manera importan en esta perspectiva la reconfiguración de las culturas tradicionales (campesinas, indígenas, negras) que “hacen de filtro que impide el trasplante puramente mecánico de otras culturas y en el potencial que representa su diversidad no sólo por la alteridad que ellas constituyen sino por su capacidad de aportarnos elementos de distanciamiento y crítica de la pretendida universalidad deshistorizada del progreso y de la homogenización que impone la modernización” (Martín-Barbero, 1999). Es en este horizonte donde la analítica de diferencia epistémico/cultural, ecológica, política y ética, adquiere importancia, justamente a la hora de dar cuenta de la complejidad y singularidad cultural, la cual exige la movilización de otras útiles e inteligentes prácticas analíticas y de lectura.

De ahí que a partir de estas consideraciones, la configuración y posicionamiento de una episteme política del desarrollo tiene como finalidad no el establecimiento de criterios de verdad ni las relaciones analíticas de los fundamentos de la validez del conocimiento, sino ante todo, la exaltación de las diversas maneras, asunciones y prácticas que conforman el saber fundamental de una cultura, desde donde se proporciona sentido a los mundos. En contravía con los presupuestos epistemológicos, dicha episteme no persigue el establecimiento de la validez mediante tribunales excluyentes de la razón, sino la legitimidad expresada en la utilidad, los usos y significados de las prácticas académicas e intelectuales o de los saberes para la vida¹⁷ y su inserción en las agendas y agencias de los diversos actores.

17. Es justamente en los “saberes para la vida” que adquiere importancia el planteamiento de la ethopolítica del desarrollo humano, pues al rastrear etimológicamente la significación de *ethos* puede asumirse como “punto de partida” y sus relaciones con la “teoría de la vida” y en consecuencia su contraposición con el *pathos*. De ahí que se trata de movilizar saberes y acciones que favorezcan otros hábitos, caracteres y modos de ser, siempre en favor de la vida y de la casa humana.

En este sentido, el desarrollo y específicamente el desarrollo humano, recibe aportes de singular importancia basados en la diferencia cultural y la exaltación de las libertades y la dignidad, al promover asimismo, otros mundos *posibles* y *plurales*¹⁸, otras formas de vida, imaginarios, visiones/prácticas y epistemes, así como sistemas de interacción social inscritas en el horizonte multicultural e intercultural¹⁹. Basándonos en Rey (2002), es en este marco que se “representan imágenes del propio desarrollo, se escenifican dramaturgias de la modernización, se movilizan aspiraciones y demandas colectivas de amplios sectores de la sociedad, constituyendo textos imprescindibles para los intérpretes y los diseñadores del desarrollo económico y social en nuestros países”.

En esta dimensión y a pesar del imperialismo cultural prevaleciente, lecturas no ortodoxas muestran cómo a pesar de la insistencia en reducir el desarrollo a crecimiento económico y el desarrollo humano a un índice universal no distante del imperialismo cultural y del etnocentrismo, distintas voces preconizan la no

18. Algunas de estas apreciaciones pueden encontrarse en mi reciente libro *Posibles y plurales. Analíticas para no perder el acontecimiento*. Universidad del Cauca, 2008.

19. A pesar de estos registros, habrá que advertir la necesidad de observar y analizar los distintos desafíos que imponen al desarrollo y específicamente al desarrollo humano. Fenómenos contemporáneos como el posthumanismo y lo postorgánico, así como el conjunto de (in)seguridades ontológicas, siempre en la perspectiva de destacar la potencialidad del desarrollo humano en relación con la educación y en contextos de enorme heterogeneidad. Sin duda, ante la emergencia del posthumanismo como “filosofía e ideología de la nueva economía y de las nuevas tecnologías”, se impone la biotecnología y con ella una suerte de antropotecnología como nueva política de la especie; una nueva antropotécnica política y por tanto un nuevo espíritu o animismo tecnológico. De ahí que varias son las preguntas, algunas de las cuales tienen relación directa no solo con los presupuestos del desarrollo humano sino igualmente con la educación, en tanto se da cuenta de la historia sombría de los programas académicos de domesticación.. Siguiendo a Sloterdijk (1999) algunos de estos interrogantes son: ¿qué puede domesticar aún hoy al hombre, si el humanismo naufraga en tanto que escuela domesticadora humana?, ¿Qué puede aún domesticar al hombre, si hasta el día de hoy sus esfuerzos de automoderación lo han llevado en gran medida precisamente a su toma del poder sobre todo ente?, ¿Qué puede domesticar al hombre si hasta aquí en todos los experimentos de educación de la especie humana quedó poco claro hacia quién o hacia qué educaban los educadores?, ¿O no habrá que dejar de lado definitivamente la idea de una formulación competente de la pregunta sobre el cuidado y formación del hombre en el marco de la mera domesticación? Estos interrogantes de necesaria observación en nuestro análisis, supone entonces una “revisión genético/técnica de la humanidad”, el “imperio de las fantasías de selección biopolítica relevando las utopías de justicia”, el “fantasma de los totalitarismos del S. XX y la eugenesia y control de la selección de los humanos”, la hiperpolítica –creación del hombre por el hombre–, o el “deseo humano por ser dios”, y en síntesis, una crítica del humanismo tradicional para comprender el nuevo sensorium de nuestros tiempos”.

existencia de principios universales ordenadores, pues en contextos de multiplicidad y a pesar de los vastos e históricos procesos por neutralizar, domesticar, subsumir, reducir la diferencia económico/cultural y el acontecimiento, sin duda o por lo menos en nuestros espacios/tiempos, “no hay leyes sociales, no hay leyes que se impondrían de manera impersonal sin que ninguna mónada las haya querido y concebido” (Lazzarato, 2007, p. 36). De ahí que múltiples visiones y prácticas amparadas en la diferencia económico/cultural más que configurar el otro gran sujeto estratégico capaz de combatir al “gran enemigo” y en el mismo plano de totalidad, se instalan en los esfuerzos por construir nuevas superficies/espacios de lucha y re(ex)sistencia, lo que supone la re/organización del lugar para una vida comunal.

Bibliografía

- APPADURAI, Arjun (2001). *La Modernidad desbordada. Dimensiones culturales de la globalización*. México: Trilce-Fondo Cultura Económica.
- Cabildo, Taitas y comisión de trabajo del pueblo guambiano (1994). *Plan de vida del pueblo guambiano*. Territorio Guambiano-Silvia: Cabildo del pueblo Guambiano.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago (2000). *Ciencias sociales, violencia epistémica y el Problema de la ‘invención del otro’*. En: Edgardo Lander (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, (pp. 145-162). Buenos Aires: Clacso.
- CONTRERAS NATERA, Miguel Ángel (2006). *Sobre la dialéctica modernidad y desarrollo. Refiguraciones de las culturas, los saberes y los movimientos sociales en América Latina*. En: Edgardo Lander et al. *Desarrollo, eurocentrismo y economía popular. Más allá del paradigma neoliberal*. Caracas: Minep.
- DELEUZE, Gilles (1997). *Conversaciones*. Valencia: Pre-textos.
- DUSSEL, Enrique (2000). *Europa, modernidad y eurocentrismo*. En: Edgardo Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, (pp. 41-54). Buenos Aires: Clacso.
- ESCOBAR, Arturo (2009). *Una minga para el postdesarrollo. América Latina en movimiento*, No. 445, Alai, Quito: 26-30.

- _____ (2005a). *Más allá del tercer mundo. Globalización y diferencia*. Popayán: Icanh/Universidad del Cauca.
- _____ (2005b). *El 'postdesarrollo' como concepto y práctica social*. En Daniel Mato (coord). *Políticas de economías, ambiente y sociedad en tiempos de globalización*, (pp. 17-31). Caracas: Facultad de ciencias económicas y sociales, Universidad Central de Venezuela.
- _____ (2002). *Globalización, modernidad y desarrollo*. En: Corporación Región (ed), *Planeación, participación y desarrollo*, (pp. 9-32). Medellín: Corporación Región.
- _____ (2001). *Culture Sits in Places. Reflections on globalism and subaltern strategies of globalization*, *political geography* 20, pp. 139-174.
- _____ (2000). *El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: ¿globalización o postdesarrollo?* En: Edgardo Lander (comp.), *La Colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, (pp. 113-144). Buenos Aires: Clacso.
- _____ (1999). *El Final del salvaje. Naturaleza, cultura y política en la antropología contemporánea*. Bogotá: Cerec – Icanh.
- _____ (1996). *La invención del tercer mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Bogotá: Editorial Norma.
- _____ (1995). *Encountering development. The making and unmaking of the Third World*. Princeton: Princeton University Press.
- _____ y PEDROSA G., Álvaro (1996). *Pacífico ¿Desarrollo o diversidad? Estado, capital y movimientos sociales en el Pacífico Colombiano*. Bogotá: Cerec-Ecofondo.
- _____ y _____ (1995). *Pacífico colombiano: ¿identidad desarrollable o laboratorio para el posdesarrollo?* En Edgardo Lander (comp.), *El Límite de la civilización industrial. Perspectivas latinoamericanas en torno al postdesarrollo*, (pp. 69-82). Buenos Aires: Clacso.
- ESTEVA, Gustavo (1996). *Desarrollo*. En: Wolfgang Sach (edit). 1996. *Diccionario del desarrollo. Una guía del conocimiento para el poder*, (pp 52-78). Lima: Pratec.

- FOUCAULTT, Michel (1984). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- _____ (1970). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI editores.
- GARCÍA-CANCLINI, Nestor (1999). *La globalización e interculturalidad narrada por los antropólogos*. *Revista Maguaré*, No. 14, Dpto de Antropología, Universidad Nacional del Colombia: 19-41.
- GONZÁLEZ STEPAHN, Beatriz (1995). *Modernización y disciplinamiento. La formación del ciudadano: del espacio público y privado*. En: B. Gonzalez Stephan/J. Lasarte/G. Montalvo/M.J. Daroqui (comp.). *Esplendores y miserias del siglo XIX. Cultura y sociedad en América Latina*, (pp. 431-456). Caracas: Monte Avila Editores.
- GRUNNER, Eduardo (2002). *Mundialización capitalista, poscolonialidad y sistema-mundo en la era de la falsa totalidad*. <http://www.cholonautas.edu.pe/biblioteca2.php?palabra=Estudios%20poscoloniales>. (Consultada: 04/30/2008).
- HALE, Charles (2002). *Does multiculturalism Menace? Governance, cultural rights and the politics of identity in Guatemala*. *Journal Latin Am. Stud*, vol 34, pp. 485-524.
- HALL, Stuart (2000). *Conclusiones: the multi-cultural question*. En: Barnor Hesse (ed). *Un/settled multiculturalism: diasporas, entanglements, "transruptions"*, (pp. 209-241). Londres: Zed Books.
- HEGEL, Georg Wilhelm F. (1828/1994). *Lecciones sobre filosofía de la historia universal (I)*. Barcelona: Ediciones Altaza S.A.
- ILLICH, Ivan (1996). *Necesidades*. En Wolfgang Sachs (edit). *Diccionario del desarrollo. Una guía del conocimiento como poder*, (pp. 157-175). Lima: Ed. Pratec.
- LANDER, Edgardo (2009). *Alternativas desde una mirada radicalmente crítica*. En *América Latina en movimiento Alai*, No 441, Quito, pp. 6-9.
- LATOUCHE, Serge (2004a). *sobrevivir al desarrollo. De la descolonización del imaginario económico a la construcción de una sociedad alternativa*. Barcelona: Icaria.

- _____ (2004b). *Tendrá derecho el sur al decrecimiento?* En: *Le Monde Diplomatique*- en español.
- _____ (1993). *El planeta de los naufragos. Ensayo sobre el posdesarrollo*. Madrid: Editorial Acento.
- <http://www.sodepaz.net/modules.php?name=News&file=article&id=2417>. (Consultada: 20/11/2008).
- LAZZARATO, Mauricio (2007). *La filosofía de la diferencia y el pensamiento menor*. Bogotá: Universidad Central-Iesco.
- _____ (2006). *Por una política menor. Acontecimiento y política en las sociedades de control*. Madrid: Traficantes de sueños.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús (1999). *Tipología cultural*. Bogotá: Fundación Social.
- MIGNOLO, Walter (2002). *Colonialidad global, capitalismo y hegemonía epistémico*. En: Catherine Walsh, Schiwy y Castro-Gómez (Eds), *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino*, (pp. 215-244). Quito: Uasb/Abya-Yala.
- MOHANTY, Chandra (1991). *Under western eyes. Feminist scholarship and colonial discourses*. En: Chandra Mohanty, Ann Russo y Lourdes Torres (eds.), *Third World women and the politics of feminism*, (pp. 51-80). Bloomington: Indiana University Press.
- NANDY, Ashis (1989). *Shamans, savages, and the wilderness, on the audibility of dissent and the future of civilizations*. *Alternatives* 14, pp. 263-278.
- NEGRI, Toni y HARDT, Michael (2001). *Imperio*. Bogotá: Ediciones desde abajo.
- QUIJANO, Aníbal (2000a). *Colonialidad del poder y clasificación social*. En *Journal of world-systems research*, V1, summer/fall. New York, pp. 342-386.
- _____ (2000b). *El fantasma del desarrollo en América Latina*. *Revista venezolana de economía y ciencias sociales*, V 6, No. 2. Caracas, pp. 73-90.
- QUIJANO V., Olver (2008). *Posibles y plurales. Analíticas para no perder el acontecimiento*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.

- RAHNEMA, Majid y VICTORIA Bawtree (eds). 1997. *The post-development Reader*. Londres: Zed Books.
- RESTREPO, Eduardo (2005). “Biopolítica y alteridad: dilemas de la etnización de las Colombias negras”. En Eduardo Restrepo y Axel Rojas (comp), *Conflicto e (in)visibilidad. Retos en los estudios de la gente negra en Colombia*, (pp. 271-300). Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
- REY, Germán (2002). *Cultura y desarrollo humano: unas relaciones que se trasladan. Pensar Iberoamérica. Revista de cultura*. No. 0, Oei. <http://www.oei.es/pensariberoamerica/ric00a04.htm>. (Consultada: 28/08/2009).
- RIFKIN, Jeremy (2000). *La era del acceso. La revolución de la nueva economía*. Barcelona: Paidós Ibérica S.A.
- RIST, Gilbert (2002). *El desarrollo: historia de una creencia occidental*. Madrid: editorial Catarata.
- SACH, Wolfgang (edit) (1996). *Diccionario del desarrollo. Una guía del conocimiento para el poder*. Lima: Pratec.
- SAHLINS, Marshall (1988). *Cultura y razón práctica. Contra el utilitarismo en la teoría antropológica*. Barcelona: Gedisa.
- SLOTERDIJK, Peter (1999). “Reglas para el parque humano. Una respuesta a la “carta sobre el humanismo””. En: *Die Zeit*. Traducción Fernando La Valle.
- SMITH, Adam (1776/1981). *Investigación sobre la naturaleza y causas de la riqueza de las naciones*. México: Fondo de Cultura Económica.
- SMITH, Dorothy (1984). *Textually mediated social organization*. *International Social Science Journal* 36, pp. 59-75.
- ULLOA, Astrid (2004). *La construcción del nativo ecológico. Complejidades, paradojas y dilemas de la relación de los movimientos indígenas y el ambientalismo en Colombia*. Bogotá: Icanh-Conciencias.
- UNITED NATIONS, Department of Social and Economics Affairs (1951). *Measures for the economics development of underdeveloped countries*. Nueva York: United Nations.

- URIBE URIBE, Rafael (1907). *Reducción de salvajes*. En: *Obras selectas de R. Uribe*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- WALSH, Catherine (2005). *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Reflexiones latinoamericanas*. Quito: Uash/Abya Yala.
- WALLERSTEIN, Immanuel (Coord) (1996). *Abrir las ciencias sociales. Informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales*. México: Siglo XXI Editores.
- YUDICE, George (2002). *El recurso de la cultura. Usos de la cultura en la era global*. Barcelona: Gedisa.
- ZIZEK, Slavoj (1998). *Multiculturalismo, o la lógica cultural del capitalismo multinacional*. En: Frederic Jameson y S. Zizek, *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*, (pp. 137-188). Barcelona: Paidós.

La escritura como acontecimiento

Julián Humberto Arias Carmen

Licenciado en Historia de la Universidad del Valle Cali, magíster en Educación Desarrollo Local de la Universidad Católica de Manizales, tiene una Especialización Tecnológica en Economía. FCCEP Cali y actualmente se encuentra en proceso de estudios de Doctorado en Sociología en la UNED España. Es profesor asociado de tiempo completo en la Facultad de Educación de la Universidad de San Buenaventura, seccional Cali; En el Programa de Maestría en Educación: desarrollo Humano. Ha sido docente invitado a la Maestría en Educación de la Universidad Católica de Manizales y en la Maestría en Educación de la Universidad Gran Colombia de Armenia.

Resumen

La escritura, antes que algo funcional o estético, deviene expresión de rasgos y lógica de presente. Representación del imaginario que denota sentido de organización al dar cuenta de una particular visión de mundo que expresa la época. En ello su limitación al tiempo que su potencia, porque se resuelve en planos de discursividad, algo que el siglo XX recupera en formas de pensamiento minoritario, al referir en ello rupturas respecto a las maneras tradicionales de apropiación histórica, en el gesto político de develar intensionalidades en las dinámicas de producción de sentido, en rasgos de época.

La escritura como gesto, parafraseando a Deleuze, de literatura menor hace una apuesta a la reconstrucción histórica de la contemporaneidad, desde la posibilidad de reconocer críticamente las maneras de implicación de lo humano en los

procesos de objetivación, al denotar cierta forma de giro epistémico en ruptura con el pensamiento positivo, precisamente de lo que esta escritura, en rasgos de poética, en el siglo XIX se desliga por abandono antes que por oposición.

La escritura como acontecimiento contiene cierto carácter de vitalismo; al explorar alternativas para responder a la urgencia misma de humanidad ante lo contingente del proyecto moderno, en términos de patrón epistémico. El gesto vital en la escritura sugiere *conciencia sobre la conciencia*; dar de sí en maneras de elaboración crítica del conocimiento como actitud y respuesta, en presente, ante las políticas de diseño global.

Palabras clave: El educar –escritura como acontecimiento– episteme-historicidad.

La batalla por la producción de sentido

El contexto para la crítica contemporánea se expresa en el sentido de época como pensamiento y sentido de humanidad. Este hecho es visto con preocupación por estar determinado por expresiones de racionalización exacerbada; además de saturada de manifestaciones renovadas de discursos en contextos de civilidad, que no logran resolver las tensiones que se expresan en las transformaciones en la cultura, como algo amenazante porque la civilidad misma como rasgo humanizante, aparentemente se diluye, se hace menos denso, perdiendo fuerza como elemento que da identidad y sentido a esas expresiones de humanidad en presente, en contextos de civilidad. Ante la fuerza de los agenciamientos sociales como los definiera Deleuzze (2000) pero en términos de lo *ethos*¹, el lugar donde se expresa y tiene implicaciones prácticas el entramado gnoseológico y en general las formas de conocimiento y pensamiento.

Pensando por el lugar del educar, como respuesta a los desafíos del presente, lo que supone dimensionar el desarrollo humano contemporáneo, aparece como una prioridad la preocupación por la escritura, dadas sus implicaciones políticas no evidentes, pero que subyacen en el fondo de la discusión contemporánea en torno a la escritura como gesto político, que sin desconocer la fuerza de la poética, supone no quedarse en el rasgo estético de la misma.

1. Manera de ser, en el siendo; la posibilidad histórica del devenir, no refiere la morada, ni la polis, el territorio cultural del animal político (Aristóteles, la ética) que hace de lo *ethos* el contexto del hombre. Tampoco, en rasgos contemporáneos refiere al *pensamiento*, a *pesar de ser contingente de lo humano*, la *postura de Heidegger en El ser y el tiempo*. Lo *ethos* refiere lo humano como acto que se significa, que se expresa a través de la praxis.

La escritura como interpretación contiene la posibilidad de hacer evidente aquello que no lo es en formas de reinterpretación. En este caso del desarrollo humano, en términos de problematizar el ser funcional en el mundo y las formas de respuesta a las demandas de sometimiento a las tendencias hegemónicas del subjetivismo contemporáneo, como la expresión histórica del imperio en el horizonte sugerido por Negri (2001). La escritura es antecedida por formas de lectura e interpretaciones, maneras de agenciamiento, pero que dicho en otras palabras es la forma de dar cuenta de elaboraciones de sentido y a la postre de representaciones de mundo.

En términos de rasgo descriptivo, la escritura es la forma priorizada en la escuela occidental por el hecho de enfatizar el rasgo comunicativo; ello no como un asunto que se origine en la época, ni en la institucionalidad de la escuela. Ahora bien, señalar ese papel prioritario dada a esta forma de escritura se relaciona con asuntos que van más allá de la sintaxis y las formas gramaticales, la producción y reproducción de sentido afirmando o negando rasgos epistémicos. La descripción permite nominar mediante procesos ontológicos; manera occidental de ejercer autoridad sobre el mundo como representación, dado que ese rasgo ontológico se asocia a formas ideológicas y a planos de representación que configuran sentido; con una consideración más, éstas formas y estos planos, al tiempo que son formas agenciadas, a su vez agencian en sus propias dinámicas y expresiones dados los rasgos de época en su dimensión gnosceológica y epistémicas, lo que se traduce en criterio no solo para significar, sino para asumir la vida.

En tal sentido la escritura contiene la posibilidad, de reconocer o bien de negar formas gramaticales, suponiendo así relaciones con criterios formales, se debe aclarar que éstos últimos presumen formas de relación con los sistemas de representación y en general con el campo simbólico.

De esta manera la escritura descriptiva, marcada por rasgos ideológicos y por su relación con planos de representación, es parte de los elementos que participan en la configuración particular de la época, particularmente por acuñar acepciones específicas de semántica de humanidad. El lugar que da cuenta de la política de humanidad, al integrar el sentido de humanidad a la gramática, no siendo esta última ajena a las relaciones de poder y menos a las lógicas de dominación.

Esta idea sugerida por Negri (2001), cuando refiere que el sentido, en términos de lo social se soporta sobre cierta forma de episteme, a su vez determinada por la noción; de allí el rasgo ontológico referido y que en este caso –el de la escritura– hace de la misma una postura epistémica; que aunque no necesariamente

tiene que hacerse consciente, supedita la experiencia a paradigmas y modelos de representación que implican tanto el hacer como el pensar.

Esto último en la consideración posible de idea ampliada de paradigma, lo que significa que si bien parte del logos, el plano racional deriva en rasgos ideológicos cognitivos que configuran otros planos; el caso del sistema civil como plano político manifiesto. En el caso de la contemporaneidad, en maneras hegemónicas a partir de rasgos de universalidad y formas de determinación no solo de estilos de vida humana sino del subjetivismo, la manera de resolver históricamente la condición de humanidad.

De esta forma, la escritura descriptiva quita fuerza a otras narrativas, otras formas de diálogo posibles a partir de la escritura misma porque configura actos de vida humana en correspondencia con el texto. Cabe entonces, pensar la posibilidad de recuperar el mito, la alegoría, el religare, formas posibles de representar y producir sentido que aplican la apertura del plano simbólico, porque convocan la manera difusa del imaginario, sin reducir la comprensión únicamente a lo imaginado, lo representado de la experiencia sensible.

Esta escritura en medio de la conmoción que genera para la época, permite recuperar el rasgo de expresión trágica que abandona la dimensión apolínea haciendo una alegoría que referencia a Nietzsche². Apertura que permite la interrogación al logos no sólo en su reproducción. Tradición que en el siglo XX recupera la escuela francesa a través del deconstruccionismo, el pensamiento complejo³; y desde otras latitudes, mediante el criticismo social⁴, entre otros movimientos de pensamiento con un rasgo sistémico en común: el recurrir a lo minoritario⁵, a lo cotidiano para dar valor a lo perceptual; algo que la poética hacía desde el siglo XIX⁶ como gesto de resistencia y que hoy es posible leer en términos de postura política; pero que en aquel entonces no pretendía confi-

2. Nietzsche en el origen de la tragedia.

3. En referencia a Edgar Morín.

4. En referencia a la Escuela de Frankfurt.

5. Concepto resignificado por la escuela francesa, en particular por Deleuze y Gilles, para significar lo que se opone a lo hegemónico desde formas de resistencia antes que a manera de crítica.

6. Rasgo emergente en la expresión poética del simbolismo francés, quizás su mayor expresión este contenida en la obra de Baudelaire y un siglo más tarde sería retomado por la filosofía, la ruta de Bergson a Deleuze, cuando en sus ejercicios de pensamiento interrogan no solo el sentido, en términos aquello que es denotado, sino las implicaciones ético políticas subyacentes en sus dinámicas de producción y reproducción, en correlato con las representaciones de época.

gurar un discurso propiamente político. Su propósito se agota en la intención de develar la carga ideológica en las manifestaciones de la época, a partir de la escritura y sus formas gramaticales.

Por eso, sin perder su rasgo poético, logra desplazar la tensión partiendo de la validez de lo enunciado, hacia planos de historicidad en el *campo del decir verdad*⁷, denotando en ello la fuerza legitimadora del *orden mundo sistema*, el legado del racionalismo, algo que a la postre, en conjunción con la modernidad hace de la historia el rasgo configurante de la gramática del mundo como totalidad, las formas de habla de totalidad en referencia a Nietzsche.

Fenómeno subyugador, por efecto de su capacidad de auto afirmarse, de justificar el sentido de la vida en la lógica de lo social como sistema mundo que considera formas singulares, en sus rasgos de humanidad otra; al contrario deslegitima toda forma minoritaria frente al proyecto político de modernidad.

Las historias locales son negadas paulatinamente, así se excluyen como estrategia histórica pese a que estas también se sostienen desde su mismo proceso. Los diseños globales Mignolo (2002) ontologizan lo humano en las determinaciones de tiempo, espacio y la visión pragmática de mundo.

Por ello, esa escritura emergente responde al tiempo que expresa la necesidad de nuevas formas cartográficas Serres, (2000). Esto implica pensar la conciencia por fuera de las categorías que rigen el mundo disciplinado o dogmático, mundo sujeto a formas sociales de control y modulación.

Cierta manera de cartografía de la singularidad que permite reconocer y potenciar otras formas de agenciamiento, abandonando la gramática que contiene esa lógica de totalidad expresada en todo ámbito de la vida, a partir de las formas históricas de hegemonía y en el caso de la contemporaneidad desde el orden cognitivo existencial (Horkeimer, 1969).

Orden que corresponde y agencia cánones, sistemas de valores aplicables a diversos rasgos de paisaje humano que responden a formas de saber, que al final, si bien contienen la síntesis de la ciencia, están atravesadas por su rasgo político monocultural; cargadas de categorías dicotómicas y de preceptos teleológicos-deterministas (Quijano, 1997). Lo dicho expresa la denuncia hecha por el pensamiento latinoamericano en su crítica al eurocentrismo como ejercicio crítico del

7. Expresión de Foucault: El decir verdad.

pensamiento.⁸ Ante las formas de reduccionismo epistémico y el claro proyecto político (De Souza, 2002). Desde esta mirada el saber es la expresión de cierta forma de particularismo universalizado en medio de formas de organización en -y para- la colonialidad, en términos de organización y control cultural y político.

Por eso la escritura como gesto y expresión de lo minoritario se distancia de los rasgos gramaticales descriptivos, como único plano posible de significar. Y lo hace, para hacer de ésta un campo de producción y recepción discursiva, ante esa carga histórica de la gramática que la enmarca en el también viejo propósito de referenciar la objetivación de la razón.

Esta escritura como gesto; fundamentalmente tiene un carácter creativo, implica formas de desterritorialización discursiva, no solo moviéndose en las formas sintácticas. Si bien ella misma parte de formas de diálogo con lo que acontece, las formas de expresión de la temporalidad y la representación cumplen el papel de criterio epistémico, en la de ruta de objetivación, la ruta milenaria en occidente que hace posible formas de seguridad contingentes, no sólo *de saber*, también *de ser* y finalmente *de verdad*.

La escritura como creación, deviene gesto de civilidad en rasgo ético, por su singularidad que le lleva a asumir la responsabilidad de aquello que a través de ella se agencia; en ello se denota cierto tipo de apuesta a otro rasgo de la ética⁹ (Morín, 1999). Algo ya señalado un siglo atrás en la obra de Kafka, cuando significa lo humano en términos de apertura al colocar sus personajes ante las implicaciones de la tensión socialidad-sociabilidad.

Esta escritura se mueve por ese rasgo ético, ya que da cuenta de aquello que es reconocido como conciencia, planteando como propósito dar cuenta del

8. Preocupados por señalar no solo su potencia de la hegemonía de la razón, si no su eficiencia que da cuenta de las condiciones históricas de imposición de la razón al mundo, una expresión del gran epistemicidio, en tal caso la mayor expresión de la barbarie mediante la imposición del particularismo de las ciencias que se universaliza, no solo desde sus prácticas discursivas sino en la imposición a través de la imposición de saberes oficializados, que legitiman, organizan y normalizan la realidad como representación y que posicionan ese saber universal como saber hegemónico en su comprensión del mundo como sistema y como representación.

9. Aun no empezamos a reconocer la importancia mortal de la incompreensión y la importancia vital de la comprensión (MORÍN, Edgar El Método, p. 135).

sentido emergente al problematizar órdenes de relación entre conocimiento y conciencia (Zemelman, 2006).¹⁰

Algo que no sólo separa entre sí a los hombres sino que, como diaria Barthes, “Cada hombre, cada día, dentro de sí y sin comunicación posible acumula diversos lenguajes aislados: se siente fraccionado, troceado, desperdigado, es decir al borde de la locura” (Barthes, 1987, p. 115). El sentido de acontecimiento, es la manera que refiere el desbordamiento de las relaciones entre eticidad¹¹ y lo ethos como dimensión histórica en la resignificación de lo humano.

Al atravesar los nuevos relatos humanizantes de la época, lo ethos¹² en el sentido de plano fundacional, obvio, lógico que se expresa en las gramáticas de época, define históricamente las relaciones de subjetividad por ese poder que tiene en la posibilidad de legitimar determinados planos de conciencia.

Al referir la escritura como acontecimiento, el asunto de la conciencia no se queda en el rasgo singular de quien escribe; corresponde a la expresión de formas de voluntad de vida con cualidades contingentes de humanidad, de soñar, de allí la escritura como estrategia convoca la cualidad de especie que rescata formas potenciadas del pensar: la condición contingente de subjetividad. Estrategia porque rodea, atraviesa aquello que limita el pensar a imágenes codificadas, el pensar teórico, en palabras de Zemelman (2006), como campo limitado y limitante pese a sus formas de despliegue que se actualizan en renovadas formas discursivas. En ese intento de actualidad, radica la urgencia de aprehender las mutaciones de la época en lo representacional que hace de lo estético, lo ético y el juicio moral; técnicas que en el ejercicio de repetición representan pensamientos colocados desde antes y que terminan en la figura de fetiches.

Por eso esta escritura como postura coloca en cuestión el estilo de Occidente, que mediante la representación y la imposición de formas ideológicas,¹³ integra a gramáticas de poder lógicas de dominación (Negri) determinando las representaciones que sirven de contexto a la noción de experiencia, en lo singular,

10. En este caso se hace referencia a lo percibido en las forma de conciencia moderna, el rasgo de civilización que se corresponde en sentido contingente, a modelo civilizatorio; en ello lo para-métrico de la subjetividad.

11. Que sustenta la civilidad.

12. La perspectiva antropológica de lo social como organización.

13. Sin excluir la barbarie del orden colonial de planos de representación que en sus implicaciones sirven para dar cuenta de la otredad.

pero que en términos de las posibilidades sociales de ser, sitúa desde la idea de paradigma, el modelo relacional como figura arquetípica.

De allí el planteamiento de la relación entre escritura y episteme como fuerza fundante. La gramática como el universo en el que se configura el sentido en la manera del decir de la época, al tiempo que permite percibir posibilidades de inteligencia en movimiento; aquí el anhelado sueño de la poética del siglo XIX, en el afán de romper con la linealidad de la enciclopedia y lo contingente del ritmo y la rima en la escritura, el sueño confesado por Rimbaud a Mallarme.

De forma que el papel de esa escritura emergente esta en dar cuenta de lo invisible que vincula a los miembros de los grupos en sus propósitos sociales, sus posibilidades, el momento en que lo episódico de la vida se expresa en rasgos de socialidad y de proxemia. Entendida la primera como el ropaje de actos personales que se establecen o se escenifican y recorren de tal o cual modo una trayectoria; y la proxemia expresada en lo contingente del lugar como *topos*, es el rasgo que define formas de proximidad: la manera como se territorializa el lugar de sí y de contener aquello que hay entre otro y uno, o bien entre imágenes espectrales (Maffesoli, 1996).¹⁴

Entender el como se relaciona la subjetividad con el acto de conocer, indica la necesidad de transitar de la ciencia moderna del sentido común, a otras comprensiones sobre la razón, recuperando las comprensiones sugeridas por Espinoza sobre la ética para dar cuenta de la singularidad al tiempo que hace posibles consensos en torno a regulaciones nuevas¹⁵ (Lipovetsky, 1994).

En ese caso esta escritura es el intento por responder a formas de inteligencia en complejidad de lo vital, que parte de la propia incomprensión que se tiene de sí, hacia un conocer-se desde la autocrítica. Una escritura como ejercicio que despliega una forma desde adentro, en el afán en reconocer sus propios límites, sus formas de carencia.

Manera de movilidad basada en la angustia de la introspección en tránsito hacia una extrapolación de la otredad, sin quedarse en el hetero-auto-examen,

14. "En efecto, estas entidades, junto con las minúsculas situaciones concretas que representan, se conjugan para producir una vida cotidiana que se sustrae cada vez más a la taxonomía simplificadora a la que nos había acostumbrado cierto positivismo reductor".

15. En la medida que históricamente es posible recomponer prohibiciones, reinscribir valores que sustentan el bienestar individual, lo mismo que requerimientos materiales, que como época predominan sobre la obligación humanitaria, la necesidad sobre la virtud, el bienestar sobre el bien.

el autoengaño que autojustifica a la manera de la civilidad en la pretensión de salvaguardar determinados valores como lo propio, lo que se cree, lo que se asume, lo que se adopta.

Referir un sentido emergente para la escritura, en ese caso la escritura como acontecimiento, implica desbordar la acepción comunicativa del lenguaje escrito para desplegar la potencia contenida en la relación entre deseo, expresión y manifestación de sí.

De esta manera, a través de la escritura es posible hacer de lo histórico, al tiempo que lugar de expresión humana, una manera de afectar el pensar como fenómeno histórico y temporal del ser social por estar contenida en sus rasgos gramaticales. La escritura refiere rasgos epistémicos que comprometen las relaciones entre teoría y práctica. Aquello que es testimoniado a través de la escritura y que refleja la idea de pensamiento en movilidad en la conjugación de teoría y praxis.

Al referir este sentido emergente de la escritura lo puesto en cuestión no es el estilo, son los procesos de elaboración e interpretación, en este caso, atravesados por estilos de vida que dan cuenta de formas de cultivo de la voluntad de significar y de dar sentido a lo humano como acontecimiento, en palabras de Freire (1999), al problematizar como acto creativo y de búsqueda.

La escritura en acontecimiento

El habla fragmentaria del vitalismo¹⁶ reclama la naturaleza social en la expresión de la singularidad y abandona los ideales de mentalidad universalista por estar soportados en sistemas de valores que a pesar de ser soñados por muchos que comparten la temporalidad no logran percibir que no son más que rasgos historizados de la época misma.

Época que actúa como fuerza socializante que ella misma agencia y posiciona desde la gramática de lo *ethos*, el ámbito legitimador y legitimado en lógicas mecánicas y a través de signos repetitivos en el intento de perpetuar lo constitutivo del modelo; además de humanizar, familiariza con el uso y las expresiones de las prótesis de la época, lo que permite el encadenamiento individual a las grandes máquinas de lo social al situar las cosas susceptibles de ser representadas en el marco de la Historia (Deleuzze, 2000).

16. Categoría enunciada por Nietzsche.

Por eso, pese a que la escritura continúa como fuerza movilizadora; es arrasada por la crisis de la modernidad, que debe enfrentar muchos desafíos como patrón socializante. Este es un problema que afecta las respuestas clásicas a la convivencia, traducidas en una debilidad preocupante ante lo inexorable de la historia, que desplaza e invisibiliza las singularidades, condenando al relativismo la experiencia individual (Quijano, 1997).

Ahora bien, al hablar de la escritura como acontecimiento cabe tener presente que lo histórico de alguna manera expresa cierta condición de conciencia de temporalidad, elemento que innegablemente ha potenciado la escritura y se ha convertido en lecciones de corte filosófico que la afectan, la resignifican, en respuesta a las nuevas condiciones del conocimiento, en el interés de reconocer formas de implicación, dado sus alcances como expresión de cada época.¹⁷

Dicho acontecimiento que deviene en tal sentido de la escritura permite vislumbrar la posibilidad política de superar el hecho de que la conciencia esté contenida en determinaciones externas. El carácter de acontecimiento sugiere que la escritura recobra la potencia al expresar fuerza, vitalidad y modulaciones en todo orden, conteniendo a su vez en formas de proxemia, la complejidad cotidiana del conocimiento ordinario (Deleuzze, 2000), escritura que sugiere la idea de potencia que expresa respuestas ante las urgencias de cada época, en sus rasgos humanizantes que comprometen la conciencia, pero sobre todo en la discusión contemporánea, porque intenta desbordar las posibilidades de objetivación a través de la subjetivización del discurso.

Resulta sugerente pensar una forma de escritura asociada a conciencia por fuera de las categorías que rigen al mundo disciplinado, controlado, modulado de la institucionalidad moderna; ello implica aceptar que la realidad desborda dichas categorías y permite pensar que es posible cierta especie de cartografía de la singularidad, de reconocer y potenciar a partir de la escritura otras formas de agenciamiento que abandonan la lógica totalizadora expresada en los ámbitos de la vida desde la hegemonía del orden cognitivo y/o existencial, (Horkeimer, 1969) rasgos de sentido que agencian cánones y sistemas en aras de imponer valores aplicables a diversos rasgos de paisaje humano y o de la naturaleza.

Elemento crucial, este último, por referir una escritura en pulsión vital, en sentido de movilidad de pensamiento y en términos de andadura. Movilidad que

17. La cuestión filosófica planteada por Kant de distinguir entre *quaestio iuris* y *quaestio facti*, no tiene la intención de negar la moderna ciencia de la naturaleza, mas bien señala como tenía que comportarse si quería mantenerse en los cánones del racionalismo.

incluye planos epistémicos, emergentes o heredados pero asociados a las formas de saber particular lo importante es tener presente que denotan la primacía de la subjetividad en contextos de *etho-política*.

Siendo precisamente este tipo de relación lo que aquí se interroga, problematiza, la historización del individuo, materializada en el reconocimiento de sus formas de *topos*, *de límite* al pensamiento y por ende a la representación, por eso contiene las posibilidades de configurar sentidos a partir de los mismos, a través de la expresión con la escritura, estableciendo enlaces entre el acto de mostrarse como sujeto, formas de visibilidad y formas del discurso-existencial, la misma crítica de Zemelman cuando dilucida “las realidades son moldeables como objetos, dado que enfrentan la relación entre conciencia personal y conciencia histórica” (Zemelman, 2006).

Una posibilidad de transformar los espacios convergentes de la comunidad educativa es hacer del escrito un encuentro, antes que forma mecánica de reproducción, manera episódica que influye, promueve, afectando los procesos sociales y políticos de las personas. Es importante atender al llamado que hace Castoriadis cuando refiere la educación en su relación con lo social, no desde relaciones de dependencia sino en relaciones por inherencia, que permiten que el pensamiento se exprese en respuesta a lo social instituyente. De allí su carácter transformador, revolucionario, elucidante, que conlleva cierta condición de atreverse más allá de lo posible; lo realista, como aquello que es concebido como lo historicamente representable.

De esta forma lo acontecimental de la escritura no se queda en instancias de organización y estructuración intratextual; desempeña la función de potenciar, antes que regular usos sociales del lenguaje.¹⁸ Por eso la consideración que la misma potencia hace en expresiones de cultura, alejando de las posibilidades históricas de la modernidad, algo que mas allá del ruido que producen tantas interpretaciones¹⁹, revolucionan en sentido de vida (Maffessoli, 1996).

La escritura como acontecimiento refiere de alguna manera sentido de conciencia de la conciencia; implica dar cuenta de ella, no como actitud humana, en rasgo de individualidad, sino como formas de colocación crítica del cono-

18. En tal caso, se refiere por usos del lenguaje formas de Implicaciones de la densidad comunicativa, al igual que la imagen y el estilo. Siendo este último el elemento más visible en la escritura, a pesar que se soporta sobre otros elementos que dan cuenta de la expresión cultural.

19. En muchos casos encontradas desde sus efectos.

cimiento, que implican asumir el presente ante las políticas de diseño global y las tendencias hegemónicas de meta lenguajes universales en lógica de modelo mayoritario (Lazarato, 2006). Esto invita a pensar la conciencia no como forma de sentido, lo común a manera de síntesis, sino lo percibido tras ella, lo que hace de la escritura cierta forma de dispositivo de seducción, de captura constituida y constituyente, en y desde universos de representación. La posibilidad para lo emergente radica en reconocer esa condición en la que lo humano es contenido en la visión heterónoma, la heterogeneidad histórica estructural (Quijano, 1989) que articula partes, rasgos diversos en el patrón estructural de mundo, el pragma del mundo, el habla de totalidad recordando a Mallarme.

Por eso la escritura como acontecimiento abre espacios para dudar de la impecabilidad del pensar y del sistema mundo mismo; las representaciones que el eurocentrismo (Lander, 1998) enfatiza como la manera de uso de la razón salvadora, en torno a la idea de progreso tal como lo pensara el humanismo contemporáneo. En tal caso la escritura como acontecimiento sugiere la condición de creación de respuesta a la urgencia de comprender que esa angustia que hace posible el acto creativo, no es otra cosa que la elaboración misma de una forma de inteligencia de la dificultad.

De esta forma se potencia la escritura; no se queda atrapada en sus formas de organización en la imagen categorial de la crítica ante el hecho que dichos saberes han sido construidos como apuestas que terminan por configurar la historia. La importancia de la escritura radica en su posibilidad de incidir en expresiones posibles del proyecto de humanidad, hecho que la escritura como acontecimiento valida con otros usos, que se corresponden a otras formas de conciencia, nominado por Bajtin como *el diálogo en el umbral*, cierta forma de diálogo con la historia, diálogo obligado porque esos usos²⁰ son el resultado de la expresión histórica, tras la cual subyace la preocupación humana por encontrar salidas al afán cognitivo de Occidente, como declaró Morin (1999) a través de la razón en la metáfora de la luz.

La apuesta a la escritura a manera de encuentro como acontecimiento se devela como el camino posible para vincular lo funcional del conocimiento y los contextos proxémicos donde se resuelve cotidianamente la vida, problematizando repertorios sociales. La apuesta a la transformación social denota formas de

20. Que si bien en algún momento se definieron por cierto carácter de emergencia en rasgos de contemporaneidad, se reconocen porque terminan por teatralizar la vida humana en escenarios de espectáculos de la razón.

conciencia ante la objetivación del sujeto, como decía Deleuzze (2000), algo que hace que el humano se convierta en máquina deseante.²¹ Por eso la visión de lo institucional como la familia, la nación entre otras formas de organización social no son ya más que medios de expresión, tecnologías analíticas y terapéuticas (Mafesoli, 2006).

Ahora bien, los horizontes teleológicos que no consideran la singularidad y excluyen la diferencia, actúan de esa forma porque su ámbito de significación no prioriza la singularidad como dimensiones de esas representaciones semánticas, expresables en tiempo y espacio. De allí el sentido de clausura epistémica ante la imposibilidad de la civilidad para resolverse en las formas de la modernidad, agravado porque su universo representacional se hace difuso, preocupación que da cuenta de planos de objetivación del saber con implicaciones políticas, dado su carácter sistémico de línea y de frontera,²² La crítica que hace Wallerstein (1996) en el marco de la Comisión Gubenenkain 1996, sobre el universalismo excluyente de lo micro local.

Cabe entonces, pensar la necesidad de reinventar la escritura en su dimensión de campo semántico referido a comprensiones de lo social de las ciencias sociales y lo humano, que se limitan a significar en lógicas de organización sin dar cuenta del lugar de la relación humana en contextos de otredad como ámbito de representación. Quizás esto explique porque la tradición etnográfica no tiene por preocupación intelectual de dar cuenta de las estrategias; su interés es presentar resultados lo que da vigencia a la crítica que hiciera Foucault respecto a la ciencia social en su carácter de máquina de observación, de registro, de encadenamiento de la conducta (Foucault, 1994) en tanto que estructura panóptica; señalo así una perspectiva histórica de la subjetividad del proyecto de civilidad, desde la tríada fundacional, orden, luminosidad e igualdad, la cual limita la posibilidad de pensar otras formas de existencia y de escritura.

Desde las posibilidades de elaboración de sentido, cierta forma de conciencia de la conciencia, la escritura como acontecimiento intenta dar cuenta de esta como rasgo de historicidad del presente, forma de colocación crítica del conocimiento ante los diseños globales, los metalenguajes universales en la lógica de modelo mayoritario (Lazaratto, 2006).

21. De igual forma, como lo anota Lipovetsky al referir los repertorios sociales, el narcisismo que encuentra su modelo en la psicologización de lo social, de lo político, de la escena pública en general, desde dinámicas impersonales, objetivas.

22. En tal sentido, no sólo son productoras de conocimiento sino de epistemes que significan al mundo en su manera heterodoxa y universalista.

Esta escritura hace otro tipo de apuesta desde el plano ético para dar cuenta de la singularidad. Históricamente es posible recomponer prohibiciones, reinscribir valores que sustentan el bienestar individual, lo mismo que requerimientos materiales que como época predominan sobre la obligación humanitaria, la necesidad sobre la virtud, el bienestar sobre el bien (Lipovetsky, 1994).

Lo que intenta hacer el pensamiento latinoamericano emergente frente a las gramáticas y el pensamiento cuando señala, en sentido crítico y epistémico, el carácter del saber logo-céntrico, euro-céntrico, colonial, es potenciar una mirada crítica que haga evidente, en comprensiones de orden político antes que filosófico, cierta condición perversa que naturaliza representaciones sobre la forma de ser, sin reconocer al sujeto como ser histórico porque refiere un sujeto epistémico.

El problema es que no dejan espacio para la singularidad. La época, pese a sus flujos y a las múltiples intensidades que le atraviesan, sigue deseosa de reglas justas y equilibradas que garanticen el mundo posible; es el reclamo tras la pregunta de Touraine (1997) por la posibilidad histórica de la convivencia. La crisis de la época asiste con preocupación al desdibujamiento de territorios de identidad y ciudadanía, no siendo suficiente apelar a la responsabilidad, manera de obligación del imperativo civilizatorio de la convivencia, para dar respuesta a la misma.

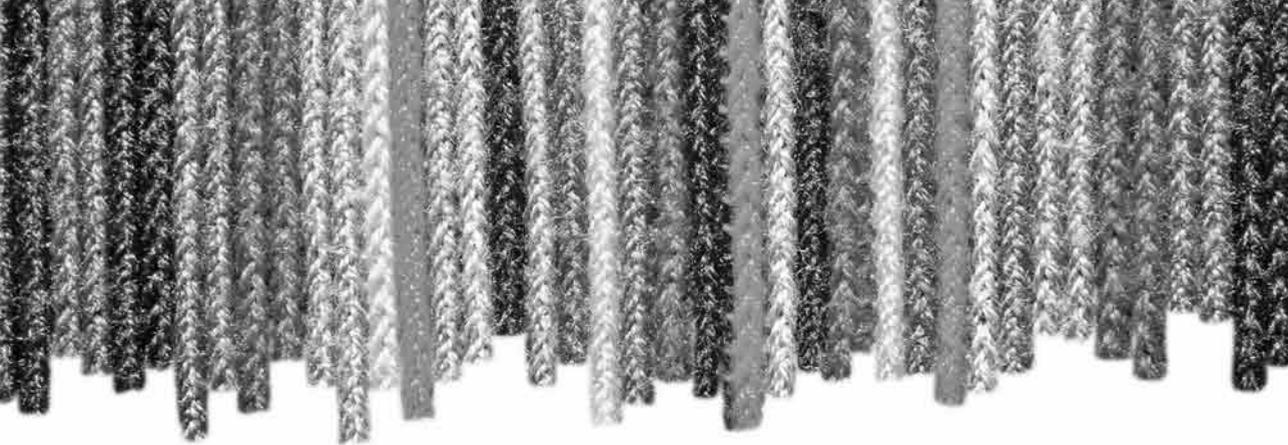
La gran ruptura de las posibilidades del acontecimiento de la escritura afectan, en primer lugar, el plano que historiza el enunciar, por ser éste el momento posible en que se legitiman; no solo las maneras posibles de representación y expresión, sino los imaginarios de humanidad en cada temporalidad y en sus manifestaciones de lo social como construcción. En el caso contemporáneo, la gramática del orden ciudadano como forma elaborada de cierta postura humana racional y ética, trascendente, que permite hacer síntesis entre lo público y lo íntimo, en la territorialidad de la subjetividad y las formas de conciencia que devienen intersubjetividad (Arendt 1998).

Bibliografía

- ARENDT, H. (1998). *De la Historia a la acción*. Traducción de Fina Virules. Barcelona: Ed. Paidós.
- BARTHES, Roland (1972). *Crítica y verdad*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.

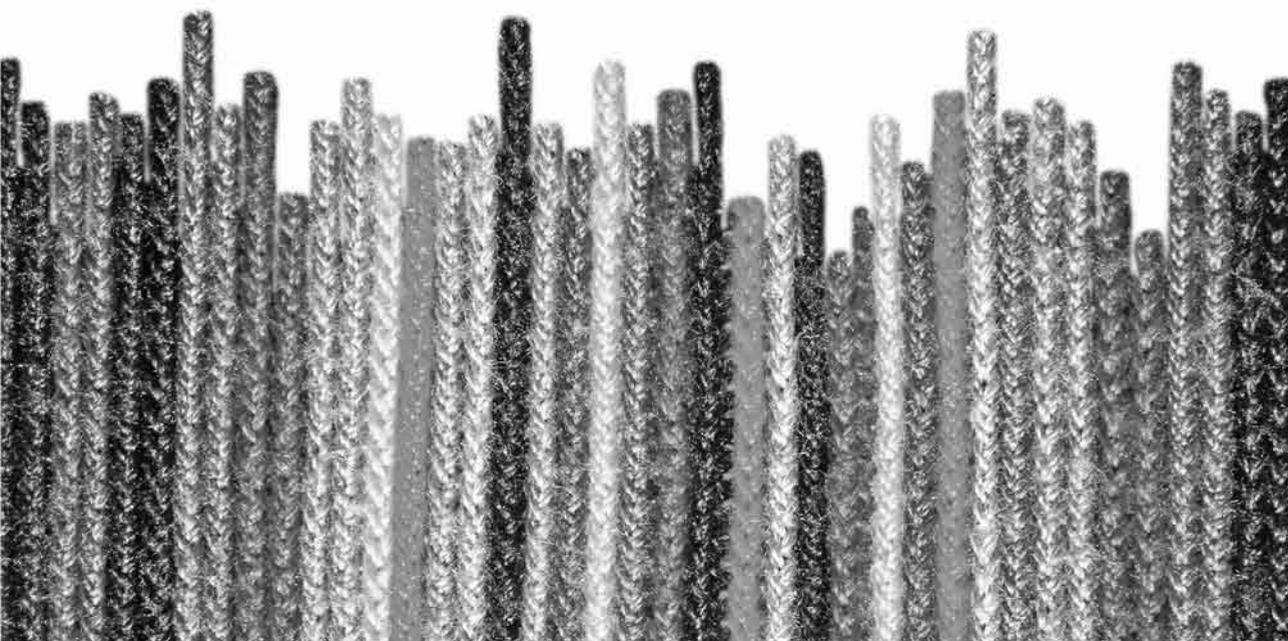
- DE SOUZA, Boaventura (2003). *Crítica a la razón indolente*. Bilbao: Vol I. Editorial Desclee brower.
- DELEUZZE, Gilles y GUATARI Felix (2000). *Mil mesetas. Capitalismo y Esquizofrenia*. Barcelona: Editorial Pre-textos.
- FOUCAULT, Michel (1994). *Hermenéutica del Sujeto*. Madrid: Ediciones La Piqueta.
- FREIRE, Pablo (1999). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- GARCIA CANCLINI, Néstor (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados*. Editorial Gedisa.
- GIDDENS, Anthony (1994). *La constitución de la sociedad*, París: Presses universitaires de France, coll, sociologies.
- _____ (1994). *Las consecuencias de la modernidad. Teoría social contemporánea*. París: L´Harmattan, coll.
- HARDT, Michael; NEGRI, Antonio (2000). *Imperio*. Cambridge, Massachussets: Edición Harvard University Press.
- HORKEIMER M. y Theodor Adorno (1969). *Dialéctica del iluminismo*. Buenos Aires: Editorial Sur.
- LANDER Edgardo (1998). *Eurocentrismo y colonialismo en el pensamiento social Latinoamericano*. Caracas: en Roberto Briceño, Editor Pueblo, Época y Desarrollo: La sociología de América Latina. Ed. Nueva sociedad.
- LAZZARATO, Mauricio (2006). *Por una política menor*. Ed. traficantes de sueños.
- LIPOVETSKY, Gilles (2006). *La sociedad de la decepción*. Ed. Textuel.
- _____ (1994). *El crepúsculo del deber*. Barcelona: Anagrama.
- MAFESSOLI, Michel (1996). *Elogio de la razón sensible*. Barcelona: Ed. Paidós.
- _____ (2006). *El instante eterno*. París: Ed. Paidós.
- _____ (2001). *De jóvenes bandas y tribus*. Buenos Aires: Ed. Paidós.

- MIGNOLO, Walter (2002). *Colonialidad global, capitalismo y hegemonía epistémica*. Catherine walsh/Freya Schiwy/Santiago Castro Gómez (Eds). *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino*. Ediciones Abya-yala Universidad Andina Simón Bolívar.
- MORÍN Edgar (2001). *Los desafíos de la mente bien ordenada*. Barcelona: Ed Seix Barral. Los tres mundos.
- _____ (1999). *El Método III. El conocimiento del conocimiento*. Barcelona: Editorial Cátedra.
- NEGRI, Toni y MICHAEL Hardt (2001). *Imperio*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.
- OSPINA, William (2004). *América mestiza*. Bogotá. Editorial Aguilar.
- QUIJANO, Olver (1997). *Visiones y prácticas de diferencia económico cultural en contextos de multiplicidad*. Popayán: En: *Posibles y plurales*. Revista de Investigación educativa. Vol. 15 No. 2. Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica. Ed. Universidad del Cauca.
- SERRES, Michel (2000). *Atlas*. París: Editorial Galimar.
- TOURAINE, Alain (1997). *¿Podremos vivir juntos?*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- WALLERSTEIN, I. (1996). *Abrir las ciencias sociales*. México: Siglo XXI.
- ZEMMELMAN, Hugo (2006). *Los horizontes de la razón*. Volumen II. México: Ed. Antropos.



Capítulo 2

Ensamblajes



Sociedad, humanidad, educación



Sensaciones y percepciones sobre la educación actual
Carlos Skliar

Sensaciones y percepciones sobre la educación actual

Carlos Skliar

Licenciado en Fonoaudiología y Doctor en Fonología, especialidad en Perturbaciones de la Comunicación Humana Facultad de Ciencias de la Recuperación Humana, Universidad del Museo Social Argentino. Estudios de Post-doctorado en Educación, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Profesor adjunto de la cátedra Aprendizaje y Comunicología, y de las Cátedras de Deontología Recuperativa I y II, en la Facultad de Ciencias de la Recuperación Humana, Profesor Titular de la Cátedra Comunicación Total, III año de la Carrera de Ciencias del Lenguaje, y profesor invitado, Departamento de Didáctica y Organización Educativa, Facultad de Pedagogía, Universidad de Barcelona, UB, entre otros. Entre sus publicaciones están: *La educación de los sordos. Una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica*. Serie Manuales, Editorial Universidad de Cuyo, EDIUNC, Mendoza, 1997; *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2002; *Pedagogía (improvável) da diferença. E se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A Editores, 2003; *Intimidad y alteridad*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2005 y *La educación (que es) del otro. Argumentos y falta de argumentos pedagógicos*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2006.

Preliminares. La sensación que la escuela ya no tiene sentido

Resulta curiosa, por no decir trágica, la frecuente opinión (o percepción, o inducción) que sugiere que la escuela ha perdido en estos tiempos su sentido más fundante y decisorio: el de educar a cualquiera, el de educar a cada uno.

Esa opinión (o sensación, o decisión) conlleva una tonalidad sombría, tosca, un encogimiento de hombros, una cierta mirada perdida que se abandona a sí misma. Y lo curioso de la expresión, lo trágico de la afirmación, es que en buena medida es producida por aquellas y aquellos que hemos pensado alguna vez en su inefable necesidad, en su inestimable empuje hacia la posibilidad de una vida o de vidas distintas, en su encomiable batallar por la vitalidad y la vigencia del gesto de educar.

También es curioso que la sospecha acerca de la no-educación provenga sistemáticamente de cierto espíritu mediático que todo el tiempo cree que no educa, que no enseña, que no instruye, y si omite a diario de su propia práctica irresponsable. No quisiera caer en la tentación de especular qué sería de nosotros sin la escuela o que fue de la humanidad antes del surgimiento de las instituciones educativas modernas. Lo que me parece sustancial es encontrar sentidos al educar en este aquí y ahora, que no es caprichoso ni ocasional, sino el presente en toda su extensión y hondura.

Veámoslo así: si bien las escuelas han perdido cierto rumbo –no apenas por las transformaciones vertiginosas y caóticas de estos tiempos, sino también por la creciente precariedad de los objetos y del hábitat educativo– no menos cierto es que lo intentan todo para reconciliarse con los sentidos múltiples del acto de educar. La “crisis” educativa es, sobre todo, un padecimiento que atañe a una imagen del mundo y no sólo a una imagen escolar: se padece de la falta de conversación entre generaciones, se padece de inequidad, se padece de promesas políticamente insulsas hechas “a la carta”, se padece de la ausencia de experiencias sentidas y pensadas. La acusación que la educación ha perdido su fisonomía es falsa e injusta. Todo remite a una paradoja de difícil solución y de equívoco planteo inicial: el mundo le pide a la escuela que cumpla con su estirpe civilizadora, que ciudanice, que abra el horizonte del trabajo, que sea inclusiva, que genere valores de aceptación y pacificación, que cree una atmósfera de armonía y convivencia. La cuestión es que el mismo mundo que le exige todo esto a la educación, es un mundo incapaz de realizarlo. Mientras la escuela intenta afirmar la vitalidad, la diferencia y el estar-juntos el mundo, burdamente representado por sus mecanismos de mediatización informativa, sólo aporta la estética de la violencia, la postergación de lo humano, el folklore de lo bizarro y la espectacularización de los cuerpos diseñados por bisturís y escalpelos.

En medio de la batalla por la sobrevivencia, en medio de los perversos conteos de muertes, secuestros e indolencias, en medio de los apelativos (falsos o ficcionales) sobre la necesidad de diálogo y consenso, en medio de la desolación

planificada en secuencias de imágenes sobreactuadas, es posible pensar todavía en la transparencia del gesto educativo. Un gesto que no es heróico, que no debe ser demasiado enfático, que no puede ser apenas un modo indirecto para definir nuestras virtudes, sino un gesto diario, mínimo, que se relaciona con una responsabilidad única: la responsabilidad por la vida de cualquier otro. Con firmeza, pero no con rudeza, hoy la educación debe plantearse –y de hecho ya se plantea– la necesaria inauguración de otro tiempo y de otro espacio con respecto al mundo mediático e hiper-tecnológico que la rodea. No tanto la enseñanza de cómo vivir (tantas veces teñida de burda moralidad) sino la transmisión de la experiencia de un tiempo a otro tiempo; no tanto la insistencia por unos contenidos, sino más bien la presencia en el acto de enseñar; no tanto elaborar un discurso sobre los alumnos presentes, sino una ética a propósito de sus existencias.

Educar es conmover. Educar es donar. Educar es sentir y pensar no apenas la propia identidad, sino otras formas posibles de vivir y convivir. Si ello no ocurre en las escuelas, probablemente el desierto, el páramo, la sequía, serán el paisaje típico de los tiempos porvenir.

Avances. La percepción de la dificultad por convivir

Lo que aquí estará en juego no será tanto la diversidad y la educación inclusiva, sino más bien la insistencia por una pregunta sobre la convivencia, por el estar juntos; una cuestión quizá curiosa o excéntrica en tiempos en que parece que lo habitual sea la incomunión, la desidia, el abandono, el miedo a todo lo que pueda ser (en apariencia) extraño o intruso o débil o ajeno o, sobre todo, indescifrable, incognoscible.

Sin embargo: hablar de la convivencia también será, en algún sentido, hablar de la inclusión y de la diversidad. Quizá afirmando que la inclusión promete, busca y desea un cierto tipo de convivencia entre todas y todos. Y tal vez con desconfianza al pensar si ciertos discursos y ciertas imágenes de la diversidad puedan dar cuenta de todo aquello que prometen.

No es de extrañar que se diga: hay crisis de convivencia, cuesta la convivencia, duele la convivencia, hay mal de convivencia. Tampoco resultará del todo ajeno, si se dice: a la convivencia se la narra, demasiadas veces, en términos de igualdad o desigualdad, o bajo la lupa de la equidad y la inequidad, o bajo el manto de la legalidad, la ilegalidad y la normatividad. Y es que tal vez no hemos sido lo suficientemente fraternos ni amistosos y por eso la convivencia suena,

al menos en las grandes urbes, con sus enormes instituciones y con su ritmo desenfrenado, una suerte de lamento irremediable, o una pugna entre vecinos desconfiados, o una especie de inevitable peligrosidad, en fin, una batalla de desdichados contra desdichados.

Sin embargo, hay un equívoco desde el inicio de estas palabras y también lo hay en la idea inaugural de la inclusión y la diversidad: ni la convivencia, ni el estar-juntos, pueden ser flechas, o signos, o símbolos, o indicaciones que apunten necesariamente hacia la armonía, hacia la no-conflictividad, hacia el acuerdo instantáneo, hacia la empatía inmediata, hacia la plena satisfacción educativa. Quizá en ello radique el primordial error y la mayor desvirtuación: si acaso partiéramos de la idea que la convivencia es pura ambigüedad, afección, contradicción, fricción, no buscaríamos resolver la vida en común a partir de fórmulas solapadas de buenos hábitos y costumbres, morales industrializadas, didácticas del bien-estar y del bien-decir, valores insospechables, o necios laboratorios de diálogos ya pre-construidos.

Creo no equivocarme si digo que la convivencia es, ante todo, una pregunta que sólo adquiere sentido –un sentido interminable, es cierto– en el interior de la convivencia, cuando la convivencia es, cuando la convivencia está, cuando ella existe. Ésa es la pregunta que hay que hacerse porque se trata de la pregunta en cuestión: ¿No es acaso lo que cuestiona nuestra presencia y nuestra existencia en el mundo? ¿Qué otra cosa podríamos hacer sino poner en cuestión los modos de relación que habitamos y que nos habitan? ¿No será que convivir consiste en interrogar aquello que nos pasa con los demás, entre los demás? ¿Cómo hacer para responder a esa cuestión, al menos inicialmente, si lo primero a lo que nos vemos obligados es a pensar en ese inhóspito espacio de cotidiana ajenidad, a sentir la amargura extrema por la indiferencia y, también, a padecer la anacrónica insistencia en una comunión a veces tan forzada como forzosa? ¿Y qué marca particular asume, si es que la asume, la convivencia al interior de las instituciones educativas?

Me detengo aquí. Algo me llama la atención en lo que acabo de escribir. ¿Es que estaré hablando de crisis de convivencia? Entonces: ¿No caeré en la trampa de decir, más adelante, cómo habría que salir de ella? Y si dijera “crisis de convivencia en las escuelas”: ¿no me será solicitado, enseguida, que escriba algo sobre cómo remediarlo de una vez? ¿No habrá que prometer una inédita y salvacionista convivencia en las escuelas? Y, más específicamente: ¿Es la inclusión educativa la respuesta a la “crisis” educativa; crisis que es, entonces, de exclusión, de abandono, de rechazo al intruso, o de aceptación a regañadientes al desconocido?

Pero si no estamos juntos, si muchísimos otros no están en las escuelas: ¿cómo hablar de una crisis de lo que no hay o hay en pequeñas pócimas?

Uno de los modos más eficaces y quizá menos atractivo para comenzar a hablar de “los tiempos que corren” en la educación, es el remitirlo todo, absolutamente todo, a la vaga idea de “crisis”: crisis de las instituciones, crisis en las condiciones de trabajo, crisis en la profesionalización de los docentes, crisis de la didáctica, crisis intergeneracional, crisis de accesibilidad de la población a la enseñanza, crisis de la transmisión, crisis de la escuela, crisis de universalización, crisis de permanencia, crisis de repitencia, crisis en los paradigmas de aprendizaje, crisis curricular, etc.

Pero no siempre (o casi nunca) la descripción de la crisis es aguda, no siempre es interesante, no siempre es movilizante o conmovedora, no siempre es audaz, no siempre es paciente. Sobre todo cuando el lenguaje de la crisis comienza a teñir de más y más crisis cada uno de los espacios y los tiempos educativos y no dan ni dejan margen para vivir y pensar de otra manera la educación.

Por eso es que no estoy demasiado seguro de adoptar el término “crisis” en relación a lo que intentaré escribir en las páginas que siguen. Y no, justamente, por la adhesión o no a una cierta postura “crítica” relativa a los usos banalizados y a los abandonos frecuentes de esa palabra (donde tal postura crítica forma parte interesada del asunto). En ciertos momentos de la escritura se deberá tratar, en vez de “crisis”, más bien de “dolor”, de “agonía”, de “sufrimiento”, de “trastorno”, de “padecimiento”, de “conmoción”. Así, al mencionar la “crisis” educativa, tal vez debería optar por escribir: “dolor, agonía, sufrimiento, trastorno, padecimiento” de la educación. De todos modos, la palabra “crisis” que voy a utilizar a lo largo de este capítulo intenta ser sincera, honesta, transparente. Como lo dice Emmanuel Levinas:

“Expresiones como ‘mundo roto’ o ‘mundo trastornado’, por corrientes y banales que hayan llegado a ser, no dejan de expresar un sentimiento auténtico” (2006, p. 23).

Pero tal vez la *crisis* se extrema y se revela con crudeza en esa suerte de incompreensión abundantemente ejemplificada en los textos especializados sobre los tiempos de crisis; textos que pocas veces se entremezclan con las palabras de otros textos y que salen casi siempre ilesos e indemnes de su más que evidente desconcierto generalizado. El discurso habitual de la crisis es, también, el miedo irremediable a la crisis: miedo porque ya cansa esa palabra y porque está cansada la palabra, miedo al desorden que nunca fue sino desordenado, miedo a los otros transformados en pura alteridad por ignorancia o por desprecio (o

bien por ambas razones a la vez), miedo a no vivir ni convivir sino sólo a durar, miedo a que el mañana educativo pierda su estirpe redentora.

Ya es una tradición consagrada que ese tipo de discurso arroje, impunemente, un epílogo anunciado: cuánto más infernal sea la crisis, cuanto más calamitosa, desgarradora, inmoral e inhumana, siempre habrá a mano, como tenaz contrapartida, un discurso de salvación, ese trazado inconfundible de un *hilo metálico* hacia delante, de un hilo metálico capaz de resistir toda crisis y conducirnos hacia un mañana candoroso, hacia ese futuro inexcusable.

“De todo lo que hemos vivido – escribe Clarise Lispector– sólo quedará este hilo. Es el resultado del cálculo matemático de la inseguridad: cuanto más depurado, menos riesgo correrá; el hilo metálico no corre el riesgo del hilo de la carne” (2007, p. 128).

El riesgo del discurso habitual sobre la crisis es su propia habituación a la crisis, su comodidad apelativa en medio de lo que es esencialmente ininteligible, su aletargamiento frente al riesgo, el dolor y el padecimiento, su constante invención de una realidad ya corroída por el estrechamiento de aquello que considera, para sí misma, lo real. Su agotamiento ocurre bien antes de su propia formulación: se nota en el hartazgo por los travestismos discursivos, se advierte en la incongruencia de los sentidos, se lee en la declinación ante los pliegues inéditos e ignorados de lo educativo.

No hay, en principio, novedad de la crisis y en la crisis, a no ser pura crisis, siempre crisis. Es que la crisis resulta una molestia para el discurso especializado porque lo provoca, lo altera, no lo deja en paz, lo conmueve. Porque de lo que se trata es que hay que escribir sobre la crisis, durante la crisis. Hay que escribir sobre el conflicto, en medio del conflicto. Hay que preguntarse por la convivencia en medio de la convivencia.

Y en medio de la convivencia educativa y de su crisis, hay la crisis de la conversación: ya casi no se conversa con los otros, ya no se conversa de otras cosas; en el mejor de los casos sólo se conversa siempre entre los mismos y siempre de las mismas cosas. El lenguaje se ha vuelto un refugio opaco de narrativas sombrías donde cada uno repite para sí y se jacta indefinidamente de sus pocas palabras, de su poca expresividad y de su incapacidad manifiesta para la escucha del lenguaje de los demás. Casi nadie reconoce voces cuyo origen no le sean propias, casi nadie escucha sino el eco de sus propias palabras, casi nadie encarna la huella que dejan otras palabras, otros sonidos, otros gestos, otros rostros.

La crisis de la conversación en educación no tiene que ver, desde mi mirada, apenas con el vaciamiento del lenguaje de la disciplina pedagógica, comida y carcomida por el efecto poderoso de otros lenguajes disciplinares. Si bien es cierto que la pedagogía se muestra renuente a restituir para sí misma otras palabras, otros textos, hay aquí una clara sensación de vacuidad y la percepción de que todo se ha vuelto impronunciable. Vale la pena citar aquí a Jorge Larrosa:

“Cuando digo que ese lenguaje parece vacío, me refiero a la sensación de que se limita a gestionar adecuadamente lo que ya se sabe, lo que ya se piensa, lo que, de alguna forma, se piensa sólo, sin nadie que lo piense, casi automáticamente (...) Cuando digo que ese lenguaje se está haciendo impronunciable, me refiero, por ejemplo, a su carácter totalitario, al modo como convierte en obligatorias tanto una cierta forma de la realidad (...) como una cierta forma de la acción humana” (2006, p. 31).

Y quizá por eso mismo es que la pregunta sobre la convivencia se ha vuelto una pregunta que remite demasiado al lenguaje formal, a la suma o resta de cuerpos presentes, pero mucho menos a la contingencia de la existencia, de toda existencia. Aquí reside la clave, entonces, de porqué la convivencia no puede ser entendida apenas como una negociación comunicativa, como una presencia literal, física, material de dos o más sujetos específicos puestos a “dialogar”. La convivencia tiene que ver con un primer acto de distinción, es decir, con todo aquello que se distingue entre los seres y que es, sin más, lo que provoca contrariedad. Si no hubiera contrariedad no habría pregunta por la convivencia. Y la convivencia es “convivencia” porque en todo caso hay -inicial y definitivamente- perturbación, intranquilidad, conflictividad, turbulencia, diferencia y alteridad de afectos. Hay convivencia porque hay un afecto que supone, al mismo tiempo, el hecho de ser afectado y el de afectar, porque estar en común, estar juntos, estar entre varios, como lo expresa Jean-Luc Nancy: “*Es ser tocado y es tocar. El ‘contacto’ –la contigüidad, la fricción, el encuentro y la colisión– es la modalidad fundamental del afecto*” (2007, p. 51). Ese estar juntos, ese contacto de afección no es un vínculo de continuidad, no es reflejo de una comunicación eficaz sino, fundamentalmente, un embate de lo inesperado sobre lo esperado, de la fricción sobre la quietud, la existencia del otro en la presencia del uno.

Sin embargo buena parte de los discursos acerca de la diversidad y la inclusión –sobre todo aquellos que pretenden capturar todas las configuraciones posibles de la relación entre nosotros y ellos, o entre lo uno y lo otro, lo mismo y lo diferente- lo hacen a condición de que no se perpetúen las embestidas y que el contacto se mantenga a una distancia prudencial, muchas veces matizada por

palabras de orden, tales como tolerancia o aceptación. Ahora bien: esa distancia, esa distancia de altura, esa distancia de jerarquía es imposible, porque, como continúa diciendo Jean-Luc Nancy:

“(…) lo que el tocar toca es el límite: el límite del otro –del otro cuerpo, dado que el otro es el otro cuerpo, es decir lo impenetrable (…) Toda la cuestión del co-estar reside en la relación con el límite: ¿cómo tocarlo y ser tocado sin violarlo? (…) Arrasar o aniquilar a los otros –y sin embargo, al mismo tiempo, querer mantenerlos como otros, pues también presentimos lo horroroso de la soledad” (2007, pp. 51-52).

La convivencia con los demás se juega, entonces, entre un límite y el contacto con el otro. Una convivencia que no puede sino dejarse afectar o dejar afectarse con el otro. Y en esa afección que muchas veces pretende aniquilar todo aquello que nos perturba, todo aquello que nos inquieta, no habría otro deseo posible que aquel que expresa que el otro siga siendo otro, que la alteridad del otro siga siendo alteridad. Ahora bien: ¿Cómo sería factible ese deseo de dejar que el otro siga siendo otro? ¿Acaso la voluntad de la relación debe ser, siempre, voluntad de dominio y de saber/poder acerca del otro? ¿Qué límites de afección plantea el otro cuerpo no ya apenas en su presencia material (es decir, el “aquí estoy yo”), sino sobre todo en su propia existencia (esto es: “yo también soy”)?: ¿Y qué efectos podrían producirse al pensar en una transmisión educativa que no intenta cambiar al otro, que no pretende hacerlo ajeno a su alteridad?

Uno podría preguntarse aquí si algo de todo lo planteado hasta aquí reaparece, aunque sea de otro modo, bajo otras palabras, con otras entonaciones, en la tradición relativamente incipiente de la educación inclusiva. Uno podría preguntarse si en verdad lo que está en juego allí no sea una percepción tal vez débil, liviana, de la idea misma de convivencia. Uno podría preguntarse si la inclusión es *inclusión* cuando la alteridad del otro es apenas un tema de diagnóstico, la afirmación de una rápida y genérica formulación legal del otro como otro del derecho y de derechos, la suma presente de presencias pero no de existencias. Y uno podría preguntarse, también, si en el estar juntos, en la coexistencia, hay que nombrar la relación con el otro como una relación de inclusión, si hay que nombrar al otro como ser incluido, si hay que nombrar al uno mismo como un portador y un portavoz de la inclusión.

Por eso creo que la pregunta por la convivencia en educación no dejará nunca de resonar porque ha estado allí, quieta e inquieta al mismo tiempo, desde el momento mismo en que lo humano parece encarnar la imposibilidad del estar-

juntos, la imposibilidad de edificar algo, la imposibilidad de una construcción en común.

Pero no habrá resonancia mientras sólo se hable del desprecio y la desconfianza como moneda corriente del intercambio, del despecho como si fuera la única relación posible y disponible, de la desazón como si fuera la única forma de supervivencia, de la incertidumbre como si fuera lo mismo que la ignorancia, de la tozudez como si fuera un patrimonio, de la herencia como si fuera una tradición muerta y de la falta de futuro como si se tratara, entonces, de una salida autista y maníaca de este presente depresivo.

Por otro lado, sería mucho más peligroso escudarse de la complejidad de la pregunta por la convivencia y la educación y contagiarse, así, de ese hábito tan actual y tan banal de sostener (y soportar) o bien una retórica fatalista —que insiste en hablar de una separación ya definitiva o de un encuentro ya imposible de antemano— o bien una retórica nostálgica —que se retuerce en la búsqueda de una memoria desquiciada— o bien una retórica utópica —que nos obliga a retornar siempre a la idea de una convivencia de superficie, casi plástica, tan ingenua como inmoral—.

Digamos que la única promesa posible es la de sentir más y más aridez, más y más sequedad. Porque no se trata apenas de los unos y los otros, de excluidos e incluidos, de normales y anormales y de sus posibles relaciones que a menudo se asumen como por fuerza convergentes, sino también de una tensión que se extiende infinitamente: se trata, entonces, de cómo pensar las tradiciones implicadas en el ser huéspedes unos de otros, o en el ser huéspedes unos más que otros, o en el ser hospitalarios los unos con los otros, o en el ser más hospitalarios unos que otros, o en el ser siempre hostiles hacia los otros, o en el ser siempre hostiles hacia los mismos otros, o en el poder ser uno mismo y el otro tanto huéspedes como anfitriones. Y hacerlo, además, pensando la educación no tanto como alojamiento institucional de una alteridad devaluada sino como un espacio y un tiempo particular de conversación, cuyo tema central quizá sea qué hacemos con la tradición y con la transmisión.

Es indudable que ya tenemos una cierta experiencia acerca de lo que significa la caracterización obstinada, rígida y torpe, de ciertos tipos de aprendizaje, pero no de todos; el ensañamiento con ciertos tipos de cuerpo, pero no con todos; la sospecha sobre ciertos tipos de lengua, pero no de todas; la mirada sombría puesta sobre ciertos tipos de nacionalidad, pero no sobre todas; la desconfianza acerca de ciertas inteligencias, pero no acerca de todas. Ya hay una cierta experiencia acerca del sentido de los excesivos, aunque siempre ambiguos y

violentos, cuidados morales, políticos y educativos. Ya hay una cierta experiencia cuando se piensa en lo que ocurre cuando los otros (es decir; cualquier *otros*) devienen motivo de interpelación o de convivencia programada o de conceptualización vacía o cuando son mencionados y *reformados* a propósito de un cambio, tan evanescente como fosforescente, en los escenarios culturales, políticos y pedagógicos.

Pero: ¿qué puede significar dotar de una cierta complejidad y a la vez de un cierto extrañamiento cuando se hace referencia a las formas contemporáneas de la hospitalidad y su ya adherente y por demás huraña relación con la hostilidad? ¿Cómo desandar esa atribución persistente de la hospitalidad al uno mismo y la fijación insistente en el otro de la figura del ser sólo un intruso, un ajeno, una amenaza? ¿Qué convivencia es posible más allá del equilibrio imposible entre el enseñar y el aprender, los reconocimientos de ocasión, los eufemismos siempre toscos y provisorios, la extrema intocabilidad entre los cuerpos que nos torna insensibles, los ademanes superfluos de encuentro y despedida, de la exagerada proximidad que nos torna uno a uno seres irrelevantes? ¿Y qué se pone en evidencia al pensar en el destino educativo de la convivencia, si casi todo lo que se hace es merodear por los bordes de una cierta aceptación a regañadientes del otro? ¿No sería posible asumir de una vez que la crisis educativa es clara y contundentemente una crisis de la convivencia (y, por lo tanto, de la transmisión, y de la experiencia, y de la herencia, y de la conversación)?

El problema es, tal vez, que hay demasiada especialización en la especialidad de lo educativo, demasiada luz puesta sobre su escenario y en su escena, demasiada espera para lo que se espera. Y ya se ha escrito demasiado acerca de la crisis del discurso especializado en educación y, también, acerca de la pauperización en sí del discurso educativo sobre la crisis educativa. Como bien lo escribe Jorge Larrosa:

“En las últimas dos décadas se han configurado dos lenguajes dominantes en el campo educativo: el lenguaje de la técnica y el lenguaje de la crítica (...) Por un lado, la lengua en la que se enuncia lo que nos dicen que hay, lo que nos dicen que es (...) Por otro lado, la lengua en la que se enuncia lo que nos dicen que debería haber, lo que nos dicen que debería ser” (2006, p. 30).

Por eso mismo, dicen algunos, no habría más remedio que seguir naufragando eternamente entre dos aguas: o en las aguas contaminadas de una realidad que se describe a sí misma como la realidad pedagógica “actual” y, por lo tanto, “incontrastable e irremediabilmente fija” (estos alumnos, estos maestros, estas

escuelas, estas didácticas, esta formación, esta transmisión, este currículum, estas condiciones de trabajo) o bien en las aguas disecadas de una realidad que se designa a sí misma como la realidad pedagógica “futuramente móvil” (los alumnos del mañana, los maestros del futuro, las escuelas que vendrán, las didácticas a innovar, el currículum a construir, las nuevas condiciones de trabajo).

Pero si sólo se hace posible hablar de la educación en su *presente real y depresivo* (que no necesita de la lengua a no ser su tibia e inexacta representación) y/o de la educación en tanto futuro ya preconstruido (que tampoco requiere de la lengua pues ya está todo predicho y predisupuesto de antemano), daría la sensación que no quedan otras marcas de la lengua disponibles en la educación, para la educación. Entonces, las preguntas se tornan casi obvias: ¿queda algo más por decir en educación? ¿Algo para decir que no insista más en diagnosticar ni en arrojar estallidos de vacuas promesas? ¿Algo para decir que no asuma ni el tono nostálgico de un pasado incommovible ni la melodía utópica que borra de un vez este presente impostergradable?

Sí, algo más hay para decir acerca de la educación pero no de la crisis educativa, ni de las fórmulas inmediatas y oportunistas para remediarla. Quizá habría aquí que traer al ruedo aquella cuestión enunciada por Jacques Derrida (2007): “¿Se puede enseñar a vivir?” Y más aún: ¿Se puede enseñar a vivir y a *convivir*? En cualquier caso todo depende de cómo suene ese “enseñar a vivir”. Porque bien podría resonar poniendo en primer lugar la figura agigantada de ese “yo” que enseña, de ese “yo” que explica, de ese “yo” que sabe, de ese “yo” que instruye. Enseñar a vivir quizá signifique renunciar de plano a todo aquello que huele a una impostura de enseñanza:

“Enseñar a vivir –escribe Graciela Frigerio– (...) renunciando a la soberbia del ‘yo te voy a enseñar’. Fórmula que siempre trae velada una amenaza y anuncia la dependencia como condición de la relación, porque presupone, da a entender que sin uno, el otro nunca aprendería” (Frigerio, 2006, p. 141).

Desenlace. Estar juntos

¿Cómo responder, entonces, a la pregunta del enseñar a vivir y a convivir si al volver la mirada hacia las instituciones educativas ocurre por lo general aquello que George Steiner define como una *amnesia planificada*? (2005, p. 79). Pues habría que recalcar una y otra vez que la transmisión es, ante todo, una política de la memoria. Y la memoria puede, y suele, ser tan hospitalaria como hostil.

Por eso la pregunta sobre el enseñar y el aprender a vivir y convivir es también una pregunta acerca de la hospitalidad y la hostilidad de la educación:

“Aprender a vivir es madurar, y también educar: enseñar al otro, y sobre todo a uno mismo. Apostrofar a alguien para decirle: ‘Te voy a enseñar a vivir’, significa, a veces en tono de amenaza, voy a formarte, incluso voy a enderezarte (...) ¿Se puede aprender a vivir? ¿Se puede enseñar? ¿Se puede aprender, mediante la disciplina o la instrucción, a través de la experiencia o la experimentación, a aceptar o, mejor, a afirmar la vida?” (2007, pp. 21-22).

Estas preguntas de Derrida acerca de si es posible enseñar a afirmar la vida, sólo encuentran un cierto tipo de respuestas si, con anterioridad, se piensa al educador como aquel capaz de afirmar la vida, si se piensa la educación no ya bajo la urgencia mezquina de la necesidad y el utilitarismo de una cierta obligación moral a ser padecida, sino como aquel tiempo y aquel espacio que abre una posibilidad y una responsabilidad frente a la existencia del otro, a toda existencia, a cualquier existencia.

Afirmar la responsabilidad y el deseo por una convivencia educativa trae consigo la intención manifiesta de confrontarla tanto con aquella infertilidad de los *novedosos* planteamientos jurídico/educativos –que sólo reemplazan texto legal por otro texto legal *aggiornado*– como con algunos de aquellos típicos relatos de cuño integracionistas y/o inclusivos –que parecen obsesionarse, apenas, por la presencia literal de algunos otros concretos que, un poco o mucho antes, no estaban dentro de los sistemas institucionales–. Entre el sobre-exceso de razón jurídica y la mera suposición de una promesa inclusiva parece dirimirse el relato actual acerca de qué es y qué debería ser la educación. Y en medio de ello vuelve a emerger la invención de un realismo pedagógico que exige la presencia de todos, la presencia *universal*, pero que muchas veces ahoga a la vez toda pretensión de existencia del otro, de cualquier otro.

Pero: ¿de cuál crisis nos hablan la “diversidad” y la “inclusión”? ¿Qué introducen en la escena pedagógica como realidad del presente y como presunción remediadora de futuro? Es verdad: se habla de una crisis en la noción y la percepción de homogeneidad, de una crisis en la exacerbada unicidad de los recursos pedagógicos, de una crisis en la enseñanza de lo mismo dirigida hacia todos, de una crisis en el diseño de los ambientes de aprendizaje, de una crisis en la formación tradicional de los maestros y los maestros, etc. Aún así, las respuestas dadas a este conjunto desordenado y siempre proclamado de problemas obtiene a cambio la aplicación de la fórmula conocida del “más vale más”: si hay

problemas en el currículum, más vale más currículum; si hay problemas en la formación, más vale más formación, etc. Quién sabe si no es el caso de pensar aquí ya no en esa ecuación en apariencia productivista, sino más bien en una radicalidad de la alteridad educativa.

Por lo tanto: habría que decir aquí que la educación es una responsabilidad y un deseo por una “tarea de convivencia” que habilita, que posibilita, que da paso, que deja pasar, que enseña, la posibilidad de poner algo en común entre las diferentes formas y experiencias de la existencia. Responsabilidad y deseo por una tarea de convivencia educativa que sienta y piense la transmisión no sólo como un pasaje de un saber de un uno para un otro (como si se tratara de un acto de desigualdad de inteligencias desde quien sabe el saber hacia quien no lo sabe) sino de aquello que ocurre en uno y en otro (es decir, que en vez de ser un acto de desigualdad es, quizá, un arte de la distancia). Y una responsabilidad y un deseo por una tarea que, entonces, no se torna ni obsesiva ni complaciente ni suplicante con la presencia del otro.

Pero es por eso mismo, por esa insistencia en la totalidad, por esa exigencia de presencias, que da la sensación que hay un olvido, o un descuido, o una pérdida acaso irremediable: la educación no es una cuestión acerca del otro, ni sobre el otro, ni alrededor de su presencia, ni en el nombre del otro, ni cuya función radica en la descripción del otro. La educación es, siempre, del otro, de un *otro que es un otro cualquiera, que es, por lo tanto, cualquier otro*¹.

La tarea de quien enseña a vivir y a convivir es, justamente, la de responder éticamente a la existencia del otro. Lo que no quiere decir apenas afirmarlo en su presencia, aunque esté más que claro que la educación consiste en encontrarse de frente con un otro concreto, específico, cara a cara. Ese encuentro es con un rostro, con un nombre, una palabra, una lengua, una situación, una emoción y un saber determinados y singulares. Como lo sugiere Mélich (2005):

“Desde el momento en que habitamos el mundo vivimos no solamente con los otros, sino frente a ellos, frente a cada uno de ellos, frente al que se me presenta como rostro, como único, como portador de un nombre. Este otro singular que me apela o me encara me recuerda que nunca estoy completamente solo en la configuración del sentido, en la invención del sentido”.

1. Expresión acuñada por José García Molina en su libro *Imágenes de la distancia*. Barcelona: Editorial Laertes, 2008.

¿Cómo retornar, ahora, al relato o los relatos de la educación inclusiva y la diversidad? ¿Qué hay en todo ello que afirme la vida y la existencia de cualquier y de cada uno? ¿Cómo volver al pensamiento del “estar juntos”, entonces, sin forzar la literalidad, la transparencia exacta entre la idea un tanto remanida de convivencia aquí planteada y ese “aprender y enseñar a vivir juntos” bastante más liviano que nos ofrece y nos promete una buena parte de los discursos y las imágenes de la inclusión? ¿Cómo no caer en la trampa de que todo se resolverá con más y más capacitación? ¿Y cómo desdecir aquella idea de que para estar juntos habría que, primero, preparar la bienvenida al otro en todos los detalles, conocerlo de antemano, regular su llegada y luego, después, más tarde, sólo más tarde, sentirnos responsables y desear la relación?

Bibliografía

- DERRIDA, Jacques (2007). *Aprender (por fin) a vivir*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- FRIGERIO, Graciela (2006). *Acerca de lo inenseñable*. En: SKLIAR, Carlos & FRIGERIO, Graciela. *Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- LEVINAS, Emmanuel (2006). *De la existencia al existente*, Madrid: Arena Libros.
- LISPECTOR, Clarise (2007). *Discurso de inauguración*. En: *Para no olvidar. Crónicas y otros textos*, Madrid: Editorial Siruela.
- LARROSA, Jorge (2006). *Una lengua para la conversación*. En: Jorge Larrosa & Carlos Skliar (Coordinadores) *Entre pedagogía y literatura*, Madrid - Buenos Aires: Miño y Dávila.
- MÉLICH, Joan-Carles (2005). *La persistencia de la metamorfosis, Ensayo de una antropología pedagógica de la finitud*. En: *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Vol. XVI, No. 42, (mayo-julio).
- NANCY, Jean-Luc (2007). *La comunidad enfrentada*, Buenos Aires: Ediciones La Cebra.
- STEINER, George y LADJALI, Cécile (2005). *Elogio de la transmisión*. Madrid: Editorial Siruela.

Sujeto, conciencia, tiempo



Construcción de otras certezas desde un escenario
para nuevas indagaciones: casos de las ciencias sociales
Harold Viáfara S.

Construcción de otras certezas desde un escenario para nuevas indagaciones: casos de las ciencias sociales¹

Harold Viáfara Sandoval

Licenciado en Historia, Universidad del Valle y magíster en Estudios Políticos, Universidad, Javeriana. Docente de la Facultad de Educación, Maestría en Alta Dirección de Servicios Educativos – “MADSE”, Universidad de San Buenaventura, seccional Cali. Integrante del “Grupo de Investigación Alta Dirección, Humanidades y el Educar”, de la misma institución; en el cual coordina el proyecto de investigación “Organizaciones y Micro poderes Re-Existentes”. Ha sido ponente nacional e internacional en OIT – Chile; Universidad Centroamericana, Nicaragua; Perú y Brasil entre otros. Coautor de los libros “*Pojoyán 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*”; entre otros.

1. El presente artículo hace parte de las reflexiones desarrolladas en el proyecto de investigación en curso “*Organizaciones y micropoderes re-existentes*”, dirigido por el autor y realizado en el grupo de investigación *Alta Dirección, humanidades y el Educar*, el cual da apoyo a la Maestría en Alta Dirección de Servicios Educativos (MADSE). En este proyecto están vinculadas en calidad de auxiliares de investigación dos estudiantes del posgrado en mención: Patricia Gómez Etayo y Laura Victoria Cajiao Martínez. Además el escrito tiene como punto de partida un trabajo complementario que adelanta en la construcción de una especie de “estado de la cuestión en la relación *identidades - diversidades - inclusión - sociedad*”.

Apertura

A partir de los planteamientos “clásicos” de Kuhn, sumados también a otras referencias conceptuales en el campo epistemológico y de las metodologías de la investigación², y con base en algunos referentes o posturas distintas -no sé si críticas-, el escrito se propone dejar planteadas varias miradas con las cuales se puedan sugerir elementos claves en el trabajo investigativo; y cómo en el transcurrir de América Latina y otras latitudes hay expresiones concretas e interesantes sobre nociones en cuanto a la producción de conocimiento, precisamente en la tarea de validar esos puntos de ruptura. Algunos ejemplos: la teoría del consumo cultural; las formulaciones de los estudios postcoloniales y subalternidad, el pensamiento complejo, etc.

En el artículo se plantean otros caminos construidos en la búsqueda de nuevas certezas. Es más, al acudir a lo que de manera autónoma se ha producido como pensamiento crítico –en cierto modo disonante, pero positivo– también se pone en sospecha esos lugares o cánones en los cuales se habían producido muchas “verdades” aceptadas.

En el marco de lo que pudiera llamarse los estudios o historiografía de la ciencia, filosofía de la ciencia, vale decir, en el contexto de la epistemología, Tomas Kuhn³ ya nos había anticipado varios elementos significativos a partir de su amplia y estudiada tesis de las llamadas “*revoluciones científicas*”:

“El cambio revolucionario se define en parte por su diferencia con el cambio normal, y éste es, como ya se había indicado, el tipo de

-
2. Aquí puede mencionarse a POPPER, Karl (1974). *Conocimiento objetivo*. Madrid: Editorial Tecnos. POPPER, Karl (1978). *El desarrollo del conocimiento científico. Conjeturas y refutaciones*. Buenos Aires: Editorial Paidós. ESTANY, Anna (1990). *Modelo de cambio científico*. Barcelona: Editorial Crítica. ESTANY, Anna (1993). *Introducción a la filosofía de la ciencia*. Barcelona: Editorial Crítica. VARIOS AUTORES (1996). *Filosofía y ciencia*. Cali: Universidad del Valle. VARIOS AUTORES (2002). *Investigar en ciencias humanas. retos & perspectivas*. Cali: Universidad del Valle. FEYERABEND, Paul K. (1989). *Límites de la ciencia. Explicación, reducción y empirismo*. Barcelona: Paidós. FEYERABEND, Paul K. (2003). *Tratado contra el método. Esquema de una teoría anarquista del conocimiento*. Madrid: Tecnos. HEMPEL C. G. (1988). *La explicación científica. Estudios sobre filosofía de la ciencia*. Barcelona: Paidós. BUNGE, Mario (1972). *La ciencia, su método y su filosofía*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI. GASTON, Bachelard (1976). *La formación del espíritu científico*. México: Editorial Siglo XXI. SABINO, Carlos (1978). *Metodología de la investigación*. Buenos Aires: Editorial El Cid. PARDINAS, Felipe (1972). *Metodología y técnicas de investigación en ciencias sociales*. México: Editorial Siglo XXI. DESLAURIERS, Jean-Pierre (2005). *Investigación cualitativa. Guía Práctica*. Pereira: Editorial Papiro.
 3. Véase del mismo autor *¿La estructura de las revoluciones científicas?*

cambio que tiene como resultado el crecimiento, aumento o adición acumulativa de lo que se conocía antes... los cambios revolucionarios son diferentes y bastante más problemáticos. Ponen en juego descubrimientos que no pueden acomodarse dentro de los conceptos que eran habituales antes de que hicieran dichos descubrimientos. Para hacer, o asimilar, un descubrimiento tal, debe alterarse el modo en que se piensa y describe un rango de fenómenos naturales...” (Kuhn, 1989, pp. 57-59).

Con base en las diferentes formulaciones hechas por Kuhn muchos fueron los recorridos logrados, pues durante unas décadas este pensador en su plataforma conceptual afinó de manera generalizada una gran parte de los desarrollos realizados en el marco de la epistemología. Digamos que Kuhn abre la puerta a una mirada universal o general.

El caso de la sociología: partir de allí para deslindarse

Una apuesta a partir de otras maneras de aprendizaje, teniendo en cuenta distintas comprensiones, nos van a fortalecer la mirada, la perspectiva, la capacidad de asombro –y a partir de otros entornos– y ante todo la posibilidad de sospecha. Argumento clave en la iniciación investigadora. Precisamente esas nuevas tendencias, constructoras de certezas divergentes se deslindan entre otros del “positivismo cerrado”⁴ para transitar hacia nuevos saberes.

Ahora, aquí de ningún modo se desconocen o evaden aportes significativos de la sociología y su lugar “pionero” como ciencia social; si aceptamos que aunque Emile Durkheim, con su vital aporte se registra padre de la sociología a mediados del siglo XIX, ella tiene un punto de partida específico con base en el cual se hace históricamente necesario producir nuevos contenidos teniendo en cuenta diversas posturas, y sobre todo, si reconocemos sus inicios⁵ y de la misma manera

-
4. En el caso del pensamiento colombiano son diversas las reacciones que de manera crítica frente a dicho positivismo se han formulado; una de ellas es la de Orlando Fals Bordad desde su propuesta de Investigación Acción Participativa – IAP. HOYOS VÁSQUEZ, Guillermo. Fenomenología y ciencias: crisis y teleología. En: VARIOS AUTORES (1996). Filosofía y ciencia. Cali: Universidad del Valle.
 5. La ciencia social, a imagen de las ciencias de la naturaleza, debía constituirse positivamente. En realidad su status no sería otro que el de una rama de la ciencia general de la vida, necesariamente autónoma, porque el resto de las ciencias positivas no podía dar respuesta a las preguntas que la dinámica de las sociedades planteaba, pero integrada a ellas por idéntica actitud metodológica.

su carácter positivista (Portantiero, 1992); el cual más adelante será repensado, pues esa visión positiva de Emile Durkheim⁶ va a mostrar lo siguiente:

“Este positivismo, que exigía estudiar a la sociedad como se estudia a la naturaleza, iba a encontrar su método en el de la biología, rama del conocimiento en acelerada expansión durante el siglo XIX. Para Emile Durkheim, que representa a la sociología ya en su momento de madurez, el modelo que apuntalará a su fundamental *Las reglas del método sociológico* (1895) será la *Introducción al estudio de la medicina experimental* (1865) del fisiólogo Claude Bernard.

Pero el positivismo con el que se recubre y virtualmente se confunde el origen de la sociología, tendrá también otro sentido, no meramente referido a la necesidad de constituir el estudio de la sociedad como una disciplina científica. Positivismo significa también reacción contra

La sociedad, así, será comparable al modelo del organismo. Para su estudio habrá que distinguir un análisis de sus partes –una morfología o anatomía– y otro de su funcionamiento: una fisiología. Así definía Saint-Simon las tareas de la nueva ciencia: “Una fisiología social, constituida por los hechos materiales que derivan de la observación directa de la sociedad y una higiene encerrando los preceptos aplicables a tales hechos, son, por tanto, las únicas bases positivas sobre las que se puede establecer el sistema de organización reclamado por el estado actual de la civilización”. Fisiología e higiene: no pura especulación sino también la posibilidad de instrumentar “preceptos aplicables” para la corrección de las enfermedades del organismo social. (PORTANTIERO, Juan Carlos (1978). *El origen de la sociología*. Los padres fundadores. En: *La sociología clásica*. Durkheim y Weber. Estudio preliminar).

6. En ese sentido, nace íntimamente ligada con los objetivos de estabilidad social de las clases dominantes. Su función es dar respuestas conservadoras a la crisis planteada en el siglo XIX. Es una ideología del orden, del equilibrio, aun cuando sea, al mismo tiempo, testimonio de avance en la historia del saber, al sistematizar, por primera vez, la posibilidad de constituir a la sociedad como objeto de conocimiento. Al romper la alienación con el Estado, los temas de la sociedad –de la sociedad civil– pasan a ser motivo autónomo de investigación: es el penúltimo paso hacia la secularización del estudio sobre los hombres, y sus relaciones mutuas; el psicoanálisis, en el siglo XX, conquistará un nuevo territorio, el de la indagación sobre las causas profundas de la conducta.

La magnitud de los problemas que plantea la sociedad como objeto de conocimiento impone un abordaje científico. La filosofía social o política, las doctrinas jurídicas, no pueden ya dar cuenta de los conflictos colectivos impulsados por la crisis de las monarquías y por la Revolución Industrial. Para quienes serán los fundadores de la sociología, ha llegado la hora de indagar leyes científicas de la evolución social y de instrumentar técnicas adecuadas para el ajuste de los conflictos que recorren Europa. (PORTANTIERO, Juan Carlos (1978). *El origen de la sociología*. Los padres fundadores. En: *La sociología clásica*. Durkheim y Weber. Estudio preliminar).

el negativismo de la filosofía racionalista de la Ilustración, contemporánea de la Revolución Francesa.

En realidad, los dos significados se cruzaban. La tradición revolucionaria del Iluminismo operaba a través del contraste entre la realidad social tal cual era y una razón que trascendía el orden existente y permitía marcar la miseria, la injusticia y el despotismo. En ese sentido, en tanto crítica de la realidad, era considerada como una “filosofía negativa”.

El punto de partida de la escuela positiva era radicalmente distinto. La realidad no debía subordinarse a ninguna razón trascendental. Los hechos, la experiencia, el reconocimiento de lo dado, predominaban sobre todo intento crítico, negador de lo real. Hasta aquí, este rechazo del trascendentalismo estimula la posibilidad de un avance del pensamiento científico por sobre la metafísica o la teología. Pero esta supeditación de la ciencia a los hechos implicaba, simultáneamente, una tendencia a la aceptación de lo dado como natural” (Portantiero, 1978).

Los mismos cambios que necesariamente deberá experimentar la sociedad se expresarán sin duda alguna, posteriormente:

La sociedad puede incluir procesos de cambio, pero ellos deben estar incluidos dentro del orden. La tarea a cumplir es desentrañar ese orden –es decir desentrañar las leyes que lo gobiernan–, contemplarlo y corregir las desviaciones que se produzcan en él. Así, todo conflicto que tendiera a destruir radicalmente ese orden debía ser prevenido y combatido, lo mismo que la enfermedad en el organismo.

Con esta carga ideológica nace la sociología clásica. En la medida en que busca incorporar a la ciencia el estudio de los hechos sociales por vía del modelo organicista, desnuda su carácter conservador. Este rasgo incluye a todos sus portavoces, aunque existan ecuaciones personales o culturales que diferencien a cada uno. Entre esas diferencias culturales importantes –porque marcarán derroteros distintos dentro de una misma preocupación global– están las que separan a la tradición ideológica alemana de la francesa. Max Weber será la culminación de la primera y Emile Durkheim de la segunda. Y aunque ese diferente condicionamiento cultural hace diferir radicalmente sus puntos de

partida, sus preocupaciones últimas –como lúcidamente lo advirtiera Talcott Parsons, el teórico mayor de la sociología burguesa en este siglo– se integrarán” (Portantiero, 1978).

Ahora, para cerrar, en relación con los referentes de dicha tradición sociológica es clave mencionar como dos problemas centrales -no abordados en este artículo- se plantearán a partir de aquí: en Durkheim el problema del orden y, de otro lado en Weber los problemas asociados a una comprensión amplia de lo que pudiera calificarse como racionalidad y dominación. Así mismo, en relación con una mirada ampliada con base en la sociología, la interpretación de la noción de “*sociedad*” se ve alimentada con el aporte inicial de Weber en “Economía y sociedad”, la cual se constituirá en una obra fundamental para estudios posteriores.

Nuevas miradas

Para el caso de las ciencias sociales y en particular en América Latina igualmente se han venido haciendo esfuerzos importantes en torno a un pensamiento sobre la producción de conocimiento. Hablar de nuevas miradas o en su defecto de “alterno” da razón sobre prácticas, estrategias de conocimiento, elaboraciones teóricas, propuestas metodológicas, elaboraciones conceptuales que insisten en un salto cualitativo para deslindarse de formas u opciones tradicionales, pero en la idea de producir pensamiento propio o en cierto modo de ruptura.

Varios autores en procura de construir un camino de lo que calificaría como “*alternancias*”, se han “*alzado*” en la idea de avanzar en nuevos destinos. Ya con una mirada más latinoamericana debemos reseñar que diversos(as) pensadores(as) intentaron, hacer un giro y reconfigurar el horizonte para que con una mirada diversa, pero en especial “*diferente*”, se atrevieran a pensar diversas formas y escenarios de preguntas generadoras de conocimiento en el marco de otros cánones.

Ya el pensador europeo Habermas(1981), de la llamada Escuela de Frankfurt –esto como anticipo a la valoración del caso latinoamericano–, hacía lo propio a partir de una de sus obras al poner en sospecha la pertinencia, la función y los propósitos subyacentes –diversos intereses– en lo que se ha denominado tradicionalmente producción de conocimiento científico.

En las ciencias sociales cada vez más se construye una interacción con base en la cual se logran comprensiones de mayor hondura en aquellos temas propios

de estas disciplinas. En tal sentido saberes como la sociología, la antropología, la historia y la economía entre otras nos brindan argumentos para comprender por ejemplo interrelaciones como: *Identidades - diversidades - inclusión - sociedad*; y a partir de allí la comprensión puede ser por cierto más aprehensible, pero en sí más compleja por la responsabilidad que exige el trabajo investigativo con base en la premisa de producir “conocimiento socialmente válido”.

Para ejemplificar la reflexión en lo relacionado con América Latina una primera experiencia puede estar representada desde el trabajo que tuvo como punto de partida los denominados “estudios culturales”.

Estudios culturales

Conviene advertir inicialmente cómo la identidad es un tema que además de permear los sujetos, los grupos, la comunidad, la cultura o la sociedad ha pasado por distintos momentos. Uno de ellos corresponde al trabajo basado en los llamados Estudios Culturales (Beverley, 1996), surgidos con el “Birmingham Centre for Cultural Studies” de Inglaterra, auspiciados por lo que para su momento se llamó el énfasis en el referente historiográfico pensado en el marxismo inglés (E.P. Thompson, *The making of the english working class*) y otros que se centraban en un enfoque más de carácter sociológico (Raymond Williams). También será significativo en este aspecto el aporte del estructuralismo y del posestructuralismo, que darán otra mirada a los análisis sociales y al trabajo de crítica literaria, y con base en tal perspectiva serán importantes también, entre otros, el trabajo de Althusser “Ideología y aparatos ideológicos del Estado”. Dicha Escuela surge con el proyecto del gobierno laborista inglés después de la Segunda Guerra Mundial e inspirada en el marxismo de la época; y se inicia con ella una preocupación por el auge de los movimientos sociales emergentes que empezaban a surgir en la década de los setenta tales como el feminismo, las acciones de la población “gay”⁷, y de comunidades como los inmigrantes caribeños y los asiáticos. En tal sentido es importante resaltar que:

“Un elemento clave en la “vocación política” de los estudios culturales era la cuestión de la cultura popular. Como se sabe, la Escuela de Frankfurt, aunque da lugar al estudio académico de cultura de masas,

7. Sobre el tema –no a partir del referente de los estudios culturales– conviene ubicar los desarrollos que hace Michel Foucault en “Historia de la sexualidad”, sus trabajos sobre la teoría “Queer” y lo que posteriormente va a desarrollar Judith Butler y para el caso latinoamericano Leticia Sabsay desde su reflexión entre otras sobre el trabajo de Butler y la Biopolítica.

tenía una visión negativa de esa cultura; pensaba en ella como una especie de lavado de cerebro capitalista; la relacionaba con el fascismo porque en los treinta éste era el contexto político inmediato para Adorno y sus compañeros. Pero en los Estados Unidos y Gran Bretaña la cultura de masas tiene un contexto más democrático: está relacionada con el “New Deal”, con el gobierno laborista de Gran Bretaña después de la Segunda Guerra Mundial, con el “welfare state”. Para nosotros, la cultura de masas es el cine de Hollywood, o Elvis o los Beatles, y no los espectáculos de los Nazis. Por lo tanto, no tenemos tantas reservas ante ella” (Beverley, 1996).

En tal sentido, dado el desarrollo de esa escuela de pensamiento, conviene resaltar otros momentos:

“Sin embargo, los paradigmas teóricos de estudios de cultura de masas en los Estados Unidos en particular eran tomados de la Escuela de Frankfurt, porque la Escuela vino aquí más o menos en masa huyendo del fascismo y se impuso en las ciencias sociales. Desde una especie de amalgama de economía política marxista, vanguardismo estético, freudianismo, y conducionismo, se hablaba de “reificación”, “falsa conciencia”, “manipulación”, “repressive desublimation” (Marcuse), y se producían estudios sobre los efectos nefastos, “subliminales” de la televisión, el cine, la música popular. Frankfurt fue nuestra introducción a las posibilidades de estudios culturales, pero teníamos que salir de su visión negativa de la cultura de masa. Había otra tradición marxista de valorización de la cultura popular: la del Frente Popular. Pero esta tradición enfatizaba la cultura popular en el sentido del folklore, la música afro-americana, el jazz, “folk music”, y no rock, soul o “country”, es decir no la música que dependía tanto en su forma como en su modo de circulación de los medios capitalistas. Era políticamente aceptable escuchar jazz o “folk music” porque eran músicas “del pueblo”, relacionadas con formaciones sociales supuestamente precapitalistas o al margen del avance del mercado capitalista en vez de ser productos urbanos comerciales. De allí, por ejemplo, la famosa distinción entre cultura de masas y cultura popular, que ha creado tantas confusiones innecesarias y dañinas. (Hubo, por ejemplo, un escándalo y un gran debate en la izquierda en los sesenta cuando el cantante Bob Dylan decidió presentarse con un grupo de rock). Sin embargo, aún con estas limitaciones, la valorización de lo popular en la crítica cultural del Frente Popular fue (y todavía es, en mi opinión)

un modelo más fecundo, más democrático para los estudios culturales que la de la Escuela de Frankfurt” (Beverley, 1996).

Siguiendo con tal descripción para llenar de contenido el aporte, en la idea de mostrar la manera de configurar “*El Quiebre*”, “*La Ruptura*” puede ser útil mostrar como:

“La contribución esencial del libro de William Rowe y Vivian Schelling, *Memoria y modernidad. Las culturas populares en América Latina* –hasta el presente, en mi opinión, el manual introductorio más útil de estudios culturales latinoamericanos– es trasladar este modelo al campo latinoamericano, modernizándolo en el proceso. Pero el modelo de Frankfurt, con algunas excepciones (José Joaquín Brunner, Jesús Martín Barbero) todavía persiste en el pensamiento de la izquierda en América Latina -pienso, por ejemplo, en las dificultades que tiene Beatriz Sarlo de asimilar las formas de cultura de masas como los video games, a pesar de su evidente fascinación con ellas, en su nuevo libro *Escenas de la vida posmoderna* (que, paradójicamente, y quizás contra la voluntad de la autora, se ha vuelto un best-seller menor). Por contraste, mi generación en los Estados Unidos comparte con la Escuela de Birmingham el hecho de ser la primera generación formada culturalmente en gran medida por la televisión” (Beverley, 1996).

Varias tendencias van a dar diversas miradas a la reflexión de la Escuela, de tal manera que en una apertura del horizonte, giro o cambio de mirada los resultados se vendrán:

“Aparece esta posibilidad de contradicción alrededor de la articulación de la categoría de lo subalterno en relación con el tema de la cultura popular. Como se sabe, esta categoría, por lo menos en la manera en que se emplea hoy en las ciencias humanas, viene de Gramsci, en unas páginas claves de los Cuadernos de la cárcel sobre la historia de Italia. Quiere Gramsci pensar el problema de la dificultad de unificar Italia a través de la falta de participación en una idea nacional de lo que él llama “los grupos subalternos” de la población, entendiendo por esto esencialmente lo mismo que las clases populares o el “pueblo”, y propone una serie de sugerencias para su estudio. El proyecto de estudios subalternos que bosquejó Gramsci fue desarrollado posteriormente por un grupo de historiadores y politólogos de la India, bajo la dirección –quizá sea más preciso decir bajo la inspiración,

porque es un grupo en principio igualitario— de Ranajit Guha. Su libro *Elementary Aspects of Peasant Insurgency in Colonial India* (1993) es, para mí, el texto esencial del grupo. Como la Escuela de Birmingham, metodológicamente el grupo mezcla elementos de las ciencias sociales con aportes de la crítica literaria, el estructuralismo y la teoría posestructuralista y feminista, sobre todo Foucault y algunos elementos de la deconstrucción” (Beverley, 1996).

Surgen también expresiones conexas que alimentan un debate, el cual, además de ser fructífero, igualmente se convertía en llamado de atención sobre las tradiciones en la manera de abordar diversos tópicos conceptuales:

“Después de la derrota electoral de los sandinistas en 1990, un grupo de latinoamericanistas, relacionados más o menos por el azar y el hecho de haber tenido cierto compromiso con la revolución nicaragüense o con otros proyectos de izquierda en América latina, comenzábamos a discutir informalmente por qué veíamos esos proyectos como limitados, fracasados. Estábamos haciendo una especie de autocritica de nuestra participación y de las expectativas que tuvimos en esos proyectos. Nos dimos cuenta de que uno de los puntos de referencia que compartíamos, sin saberlo de antemano, era la obra del grupo subalterno de la India, que comenzaba a ser difundida en la academia norteamericana en esa época —la antología principal era *Selected Subaltern Studies*, editada por Guha y Gayatri Spivak—. Los estudios subalternos se prestaban a nuestras necesidades porque los problemas que identificaban Guha y sus colaboradores eran muy parecidos a nuestros problemas: las limitaciones del nacionalismo populista y de la teoría de la dependencia, la insuficiencia del estado nacional tradicional, la crítica de las instituciones de alta cultura, incluyendo la literatura (nos impactó mucho *La ciudad letrada* de Rama), la crítica del historicismo eurocéntrico, del vanguardismo modernizador, etcétera. Comenzábamos a creer que las dificultades de la revolución cubana o de la nicaragüense —por no hablar de la mexicana o boliviana— eran el producto de que esas revoluciones, aunque andaban en la dirección de rearticular la relación dominante/subalterno, no habían radicalizado suficientemente esa relación. Una “estructura” —en el sentido que dan a esa palabra los estructuralistas— continuaba produciendo efectos políticos “extraños”, contraproductivos. Sabíamos que había precursores o anticipaciones de los estudios subalternos dentro del campo de los estudios latinoamericanos —Mariátegui, por ejemplo—; pero la obra del grupo de la India, que compartía con nosotros la experiencia de una militancia revolucionaria frustrada, representó para nosotros una articulación contemporánea y espe-

cialmente aguda de esta problemática. De allí que decidimos formar un grupo paralelo latinoamericano.

Inicialmente inscribimos la idea del grupo dentro de los estudios culturales; considerábamos que nuestro trabajo era un componente menor, pero interesante, del proyecto más amplio de crear los estudios culturales latinoamericanos. Algunos de nosotros estábamos metidos también en la Red Interamericana de Estudios Culturales organizada por George Yúdice y Néstor García Canclini⁸. Lo que pasó, sin embargo, es que hubo una polarización entre lo que estábamos entendiendo por –o inventando como– estudios subalternos y estudios culturales. No sé exactamente cómo o por qué ocurrió esta polarización” (Beverley, 1996).

No podríamos cerrar aquí sin mencionar a Stuart Hall, uno de los integrantes de mayor importancia para la Escuela de Birmingham, quien a partir de lo que él ha llamado la “vocación política” de los estudios culturales pudo generar avances de alto significado para el momento.

Hechas tales consideraciones debe señalarse claramente cómo esta línea de trabajo –estudios culturales– se convertirá en una oportunidad para, a partir de dicho horizonte, proponerse nuevas miradas frente al quehacer investigativo y al estudio de otros problemas en el campo de las ciencias sociales.

Otros esfuerzos de producción de conocimiento con perspectiva de ruptura: una mirada general y el caso latinoamericano

En adelante y de forma rápida se mostrarán varios ejemplos y experiencias en los cuales emergen elementos o pistas como opciones alternas. Con base en ello, el autor aclara que se insiste en una mirada bastante amplia y tal vez en cierto modo, pueda resultar dispersa, pero la cual ante todo intenta es dejar planteada unas “pistas” en las que se puedan valorar elementos en la construcción de conocimiento a partir de miradas “alternas”.

8. Aquí en relación con Canclini y el grupo de intelectuales que dieron origen a la llamada “Teoría del consumo cultural” recientemente se ha publicado el texto “Los devaneos del docto. El caso de la teoría del consumo cultural” de Sonia Muñoz, quien hace una crítica que conviene en momentos como los actuales, en el ánimo de rescatar una discusión propuesta por Alan Sokal y Jean Bricmont en la obra “imposturas intelectuales”, desde la cual se “pone en crisis” preceptos aceptados y/o reconocidos como “verdades” epistémicas, pero en los que los autores van a “demostrar” la crisis de la fiabilidad, a partir de revisar documentos de pensadores como Virilio, Guattari, Deleuze o Baudrillard.

Consecuente con lo anterior resulta claro que son diversas las miradas y las interrelaciones que convoca el tema de las identidades⁹.

“La problemática acerca de las identidades y la multiculturalidad en las ciudades actuales resulta de gran interés no sólo en el contexto de las ciencias sociales, sino también en relación con la experiencia social contemporánea. Principalmente debido a los flujos que, no sólo de objetos, sino y fundamentalmente de personas y sus “trabajos de la imaginación” (Appadurai, 2001), se producen hacia las ciudades -no sólo hacia las grandes metrópolis, sino también hacia las ciudades intermedias-. Los procesos peculiares a la globalización agudizada favorecen ese movimiento migratorio intenso que se está desarrollando a nivel mundial, pero que se produce en un mundo cada vez más urbano. Así, la centralidad de las dimensiones culturales y la revalorización de la diversidad cultural en el contexto global, viene tomando especial trascendencia en las ciudades actuales, con necesarias implicancias a nivel de la teorización sobre la mundialización de la cultura y la multiculturalidad global y urbana.

Son estos procesos de transformación los que también vienen desarrollándose en las grandes y medianas ciudades de la Argentina. En este sentido, el abordaje de esta problemática en estas Jornadas ha sido motivado, en primer lugar, por debates que sobre la misma hemos realizado en anteriores encuentros académicos, así como en la relevancia que aquélla tiene para la comunidad de las ciencias sociales en general; mientras en segundo lugar, por la necesidad de pensar y reflexionar sobre nuevas formas de “hacer ciudad” pero también de “habitar ciudades”, en las que la dimensión etno-cultural encuentra un particular sentido” (Beverley, 1996).

Es preciso advertir, entonces, varias tendencias de comprensión que dan sentido a la explicación de la manera como se han construido otras certezas en el plano de la llamada producción de conocimiento. Por ejemplo:

“1) Los procesos de renovación urbana y su vinculación con fenómenos de gentrificación desde los cuales se procura revalorizar determinados lugares mediante la estrategia de la cultura y el patrimonio –los

9. Véase JEREZ, Omar y LACARRIEU, Mónica. Simposio: Identidades y Multiculturalidad en las Ciudades.

trabajos de Cancinos, Carman, Gómez, y Heuse tratan especialmente estas cuestiones—; 2) el papel de las identidades sociales en los contextos de mundialización y urbanización actuales, enfatizando en ciertos tópicos como las nuevas tecnologías, sus usos, la constitución del ciberespacio y la manifestación de nuevas formas de encuentro cultural —asunto expuesto por Castro—, los territorios vinculados a la pobreza urbana —como se observa en los artículos de Crovara y Jerez-Moreno— y finalmente, el lugar de esos procesos identitarios en determinado sector, el de los jóvenes, de especial relevancia para la comprensión de las ciudades actuales —tal es el caso del trabajo de Gutiérrez—; 3) la cuestión de los procesos migratorios y la conformación de ciudades multiculturales —temática peculiar a los trabajos de Lacarrieu y Rodríguez-Sadir—¹⁰.

Ahora, tal vez uno de los mayores ejemplos para el estudio de la realidad latinoamericana, y con el cual se impactó el tema de la epistemología en el mundo, puede ser la propuesta gestada a partir del horizonte de trabajo del sociólogo colombiano Orlando Fals Borda, denominada Investigación Acción Participativa - IAP¹¹.

Desde otra mirada que valora el tema de la relación cultura - multiculturalismo - identidades puede mencionarse la reflexión que ha venido auspiciándose en la Universidad Andina Simón Bolívar (Ecuador-Suramérica) en el Programa de postgraduación en estudios culturales y con los aportes de Catherine Walsh¹²; Santiago Castro Gómez¹³; el sociólogo venezolano Edgardo Lander¹⁴; el argen-

10. Consúltense JEREZ, Omar y LACARRIEU, Mónica. Simposio: Identidades y multiculturalidad en las ciudades.

11. Consúltense “El problema de cómo investigar la realidad para transformarla”, “La educación en el proceso revolucionario”, en *Por ahí es la cosa: educación en Colombia* (en compañía de Gonzalo Castillo Cárdenas, Víctor Daniel Bonilla, Carlos Duplat y Augusto Libreros; Por la praxis: el problema de cómo investigar la realidad para transformarla y La investigación-acción participativa, Visión del ordenamiento territorial colombiano en el siglo XX y ¿Por qué el socialismo ahora?. Otro texto significativo de la época -aunque no es de Fals Borda- es SIMPOSIO MUNDIAL DE CARTAGENA (1978) *Crítica y política en ciencias sociales. El debate sobre teoría y práctica*. Bogotá: Punta de Lanza.

12. Puede consultarse “Pensamiento crítico y matriz (de) colonial” o “Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento” (Con Alvaro García Linera y Walter Mignolo).

13. “Teorías de la etnicidad. Stuart Hall y Michel Foucault”, “Políticas del conocimiento y alteridad étnica” o “Antropologías transeúntes”.

14. Modernidad y Universalismo. Pensamiento crítico: un diálogo interregional. Neoliberalismo, sociedad civil y democracia. Ensayos sobre América Latina y Venezuela. La democra-

tino Walter Mignolo¹⁵ y discípulos como los colombianos Santiago Arboleda Quiñonez¹⁶ y Olver Quijano Valencia¹⁷. Siendo el marco referencial de lo anterior los estudios postcoloniales y subalternos. Claramente en esa propuesta se experimenta, o más bien se viene formulando un horizonte de conocimiento y extensión de pensamiento mediante diversos escenarios de trabajo a partir de lo que vienen abordando ellos por ejemplo:

“El Programa de Doctorado en Estudios Culturales Latinoamericanos propone una exploración crítica y transdisciplinaria, desde la región, para ampliar los límites tradicionalmente asociados con los estudios sobre la cultura y las estructuras de conocimiento en América Latina, a partir de la noción de que en el espacio cultural confluyen lo epistémico, lo étnico, lo popular, lo político y económico, el género, la clase, lo estético y lo literario, además de los asuntos de diferencia, subalternidad, representación y poder, y los significados y relaciones sociales que se producen y reproducen al nivel local, nacional, transnacional y global. De esta manera, la cultura es vista como un campo de enfrentamiento simbólico, y de lucha por el control de significados y de negociación del poder social”¹⁸.

Para ejemplificar lo que se viene desarrollando hasta el momento, rápidamente mencionemos varios “conatos” de pensamiento formulados, en la idea de producir un “conocimiento divergente” a partir de posturas en esencia distintas:

- La perspectiva investigativa con base en los artificios de la construcción de nuevos espacios de interacción y la idea de no lugares propuesta por Marc Augé.

cia en las ciencias sociales latinoamericanas contemporáneas y la colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas (compilador).

15. The Idea of Latin America; obtuvo el Premio Frantz Fanon por Excelente Contribución al Pensamiento Caribeño, otorgado por la Asociación Caribeña de Filosofía. *Writing Without Words: Alternative Literacies in Mesoamerica and the Andes*, coeditado con Elizabeth H. Boone. *The Darker Side of the Renaissance: Literacy, Territoriality, Colonization*, ganadora del Katherine Singer Kovacs prize de la Modern Languages Association. *Local Histories/ Global Designs: Coloniality (Historia Locales / Diseños Globales, traducción)*. *Subaltern Knowledges and Border Thinking*.
16. Le dije que me esperara, Carmela no me esperó. El pacífico en Cali. ¿Cuántos son del campo? ¿Cuántos son de la ciudad? Caras multiculturalismo: Ley 70 en contextos urbanos, el caso de Cali. Los afrocolombianos: entre la retórica del multiculturalismo y el fuego cruzado del destierro. Enrollados: comunidades afrocolombianas y conflicto armado en Buenaventura.
17. Posibles y Plurales. Analíticas para no perder el acontecimiento. Discursos y prácticas del desarrollo globalocal.
18. FUENTE: http://www.uasb.edu.ec/contenido_oferta_academica.php?cd_oferta=29&swpath=oadoc#cax

- Las identidades líquidas, con una comprensión contemporánea encuentran un desarrollo importante en Zygmunt Bauman, sustentadas en sus obras “Modernidad Líquida” o “La cultura como praxis”.
- Desde las comprensiones del trabajo generadas con Richard Sennet en su obra pionera “La corrosión del carácter, “Las consecuencias personales del trabajo en el capitalismo”; o en el ámbito más latino la amplia obra del Mexicano Enrique de la Garza Toledo “Tratado latinoamericano de sociología del trabajo”.
- La noción del riesgo con Ulrich Beck, partiendo de la “Sociedad del Riesgo”¹⁹ y sus consecuencias producto del desarrollo del capitalismo²⁰.

De otro lado, ha sido importante la reflexión que a partir de diversos autores y trabajos investigativos ha permitido avances. Bien vale la pena iniciar citando aquí el llamado de atención que hará Alain Touraine en su obra *¿Podremos vivir juntos?*, la cual retoma una pregunta central sobre lo que él va a denominar la experiencia cotidiana de la disociación significativa entre el mundo objetivo y el espacio de la subjetividad.

En tal sentido, es valioso por ejemplo también el trabajo de Alberto Melucci para avanzar en el análisis sociológico con miras a la reflexión sobre las nociones de identidad y ciudadanía y además, de temas como la relación identidad – etnicidad, propuesta reflejada en su obra “Vivencia y convivencia”. En consecuencia con este tipo de análisis se han elaborado otros trabajos aportantes. Es el caso del titulado “Debates sobre el sujeto. Perspectivas contemporáneas”, compilación bajo la responsabilidad de María Cristina Laverde. et al. Allí se recupera el estudio sobre el Sujeto a partir de los siguientes tópicos: sujeto y sociedad, subjetividad y conocimiento, subjetividad y poder.

También varios aportes de la tradición francesa encuentran eco en América Latina. Por ejemplo la postura del sociólogo Alain Touraine –antes mencionado– con la pregunta *¿Podremos vivir juntos?*, abre paso a la discusión propuesta

19. Consúltense BECK, Ulrich. *La sociedad del riesgo*.

20. Un texto para valorar tal dimensión puede ser el que contiene la entrevista que le hace Johannes Willms a Ulrich Beck en la compilación titulada bajo el nombre de: WILLMS, Johannes (2002). *Libertad o capitalismo. Conversaciones con Johannes Willms* donde en las preguntas iniciales entre otras hace un rápido abordaje sobre lo que pudiera considerarse el objeto de estudio.

para auscultar el tema del conflicto, en nuestro caso, los conflictos, en diferentes ámbitos:

- Societal
- Comunitario
- Grupal
- Escolar y educativo, etc.

En este último caso, vale decir, el conflicto escolar por ejemplo, ya Estanislao Zuleta con su aporte titulado “Educación y democracia. Un campo de combate”, avizoraba las tensiones propias de ese contexto; y sin intentar dar razón de una reflexión profunda sobre el sistema escolar o el sistema educativo colombiano, si se atrevía a plantear una especie de hipótesis:

“La educación. Tal como existe en la actualidad, reprime el pensamiento, transmite datos, conocimientos, saberes y resultados que otros pensaron, pero no enseña ni permite pensar. A ello se debe que el estudiante adquiera un respeto por el maestro y la educación que procede simplemente de la intimidación” (Zuleta, 1995, p. 10).

Tal reflexión, y en una extensión de mayor profundidad va a lograr avances en la obra de Michel Foucault centrada en aspectos que en cierto modo además de llevar a repensar temas claves de la interpretación social, se ubicaban en el ámbito de la divergencia: el conocimiento sobre la sexualidad, el poder, la biopolítica, el referente del sujeto y los contextos anormales y el Desarrollo del “panóptico” como artificio de comprensión-explicación teórica, etc.²¹.

De la misma manera tendríamos que reconocer por ejemplo el esfuerzo de Zemelman²² a partir de la propuesta que insistentemente viene agenciando, en el marco de los intelectuales mexicanos a partir de asumir que:

21. FOUCAULT, Michel (1991). El sujeto y el poder. Bogotá: CarpeDeim Ediciones; FOUCAULT, Michel (1980). La verdad y las formas jurídicas. Gedisa; FOUCAULT, Michel (1992). Microfísica del Poder. Madrid: Ediciones de La Piqueta; FOUCAULT, Michel (1960). Historia de la locura; FOUCAULT, Michel (1996). Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión. Siglo XXI Editores; FOUCAULT, Michel (2006). Historia de la locura en la época clásica. F.C.E; FOUCAULT, Michel (2005). Historia de la sexualidad. Siglo XXI Editores (Tres tomos); FOUCAULT, Michel (2009). Nacimiento de la Biopolítica: Curso del College de France (1978-1 979). AKAL.

22. ZEMELMAN, Hugo (2002). Necesidad de conciencia. México: Colegio de México y Anthropos. Desde el mismo autor “Los horizontes de la razón. I -Dialéctica y apropiación del

“Pensar hoy en la teoría del conocimiento significa reflexionar sobre la conciencia lúcida y su desarrollo a lo largo de la historia. Sin embargo, se puede constatar que la historia de la ciencia no se refiere al tema en la medida que se circunscribe al descubrimiento de las formas que ha experimentado la construcción del conocimiento, sin abarcar las formas de irse dando un mayor grado de conciencia en el hombre, aunque no se puede desconocer que, concomitantemente con el desarrollo de la ciencia, se ha ido dando un enriquecimiento gradual de la manera de pensar, en cuanto a la historia de la razón se ha desenvuelto sobre dos carriles, el de la ciencia y el de la conciencia. Ciertamente no puede asumirse que la historia de la ciencia resuelva los problemas asociados con el desarrollo de la conciencia; por el contrario más bien debe llevarse a cabo una investigación que pueda responder al problema básico de lo que significa afirmar que se conoce más y mejor. En efecto, responder a la interrogante ¿qué significa tener un mayor grado de conciencia? Implica enriquecer la historia de la ciencia en el marco de una historia de la conciencia que esclarezca los puntos que convergen y difieren” (Zemelman, 1992, pp. 23-24).

De otro lado no podemos pasar por alto pensadores como Morin, quien anticipó una mirada distinta de comprensión, la cual ha logrado penetrar diversos ámbitos del pensamiento social, en el marco de lo que él va a denominar pensamiento complejo o si se quiere, la complejidad; igualmente abordó con base en reflexiones sobre la particularidad del raciocinio de cómo se construye el conocimiento (Morín, 2002). Antes de cerrar quisiera ampliar el listado de aquellos(as) que en cierto modo como lo señalé al inicio, se han “alzado” para producir conocimiento divergente; desde luego la lista es ampliamente incompleta. En el campo de las miradas mundiales Antonio Negri y Michael Hardt²³, Omar Aktouf²⁴, Boaventura de Sousa Santos²⁵ y Pierre Clastres²⁶ entre otros; en el marco de nuevos postulados en relación con el desarrollo Amartya

presente” y “Los horizontes de la razón - II Historia y necesidad de utopía”; “Historia y necesidad de utopía”; *Subjetividad: umbrales del pensamiento social* (1997) en asocio de Emma León (Coordinadores).

23. Véase *Imperio y multitud*.

24. *La estrategia del avestruz racional*.

25. Sobre el autor puede consultarse “Foro Social Mundial, manual de uso”.

26. *La sociedad contra el Estado*.

Sen²⁷, Mauricio Lazzarato²⁸ y Michel de Certeau²⁹; en los ámbitos del género y las sexualidades y temas afines Judith Butler³⁰, Mara Viveros Vigoya³¹, Leticia Sabsay³², Norma Fuller³³, Darío Garzón³⁴, José Olavarría³⁵ y Elías Sevilla Casas³⁶ entre otras y otros. También casos particulares como aquellos que provienen del ámbito médico o de las ciencias de la salud puede resaltarse el trabajo de Julio César Payán de la Roche³⁷. Ahora, en el contexto de los estudios relacionados con la educación, amplios y variados son los aportes. De la misma manera con el mismo riesgo de los que anteceden el presente listado puedo reseñar Howard Gardner³⁸; en lo referente al asunto de la inclusión y la diferencia en el caso específico de discapacidad por ejemplo, Carlos Skliar³⁹. En Colombia sin duda alguna, aunque a lo mejor no necesariamente corresponden al ámbito del pensamiento divergente, los aportes de los(as) siguientes son significativos, me refiero a Olga Lucía Zuluaga Garcés⁴⁰, Alberto Martínez Boom⁴¹, Humberto Quiceno⁴², Guillermo Sánchez⁴³, Jesús Alberto Echeverry Sánchez⁴⁴ y Stella Restrepo, quienes integran el Grupo de investigación “Historia de la práctica

27. Esta mirada aparece elaborada en su reconocido texto “Libertad y desarrollo”.

28. Puede consultarse “Por una política menor. Acontecimiento y política en las sociedades de control” o “Del conocimiento a la creencia, de la crítica a la producción de subjetividad”.

29. Consúltese “La invención de lo cotidiano”.

30. Su trabajo se puede rastrear a través de Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”, El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad, Mecanismos psíquicos del poder. Teorías sobre la sujeción, Excitable Speech. A Politics of the Performative, Deshacer el género, Dar cuenta de sí mismo y Vida precaria.

31. “Saberes, cultura y derechos sexuales en Colombia” u “Hombres e identidades de género”. Investigaciones desde América Latina”.

32. Los dilemas del antiesencialismo en la teoría feminista contemporánea: una reflexión en torno a Judith Butler, Almería, Inst. de Estudios Almerienses, 2007.

33. “Hombres e identidades de género”. Investigaciones desde América Latina”.

34. Cruzando los umbrales del secreto, acercamiento a una sociología de la sexualidad.

35. “Hombres e identidades de género”. Investigaciones desde América Latina”.

36. Véase El Espejo Roto.

37. Lánzate al vacío, se extenderán tus alas.

38. Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica.

39. Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia.

40. Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía, la enseñanza, un objeto de saber, Filosofía y pedagogía o El maestro y el saber pedagógico en Colombia 1821 – 1848.

41. De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina, Currículo y modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia o Escuela, historia y poder. Miradas desde América Latina.

42. Historia de la práctica pedagógica en Colombia. Siglo XX (1903 – 1927).

43. El oficio del maestro en Colombia.

44. Proceso de constitución de la instrucción pública. 18919 – 1835.

pedagógica” y del mismo modo; Mario Díaz Villa⁴⁵. La reflexión a partir de las implicaciones y las demandas que le hace la globalización a la escuela, en los estudios colombianos encuentra propuestas como la de Marco Raúl Mejía⁴⁶.

Finalmente, a partir del rápido desarrollo temático propuesto aquí, debe cerrarse el escrito señalando varios aspectos claves, explícitos o subyacentes:

1. Diferentes pensadores en el marco de las ciencias sociales –interés de nuestro caso– han demostrado que la construcción y producción de conocimiento no es lineal, ni única.
2. En el mundo en general y con particularidad en América Latina se han desarrollado probadas experiencias, las cuales dan fe de la posibilidad de construir nuevas certezas que no necesariamente se dejan comprimir o explicar a partir de la tradición científica inspirada en las ciencias duras: física, química, biología, etc.
3. Cada vez las ciencias sociales alientan a la construcción de un pensamiento más amplio y que explica con menos estrechés nuestras dinámicas sociales.
4. En las maneras de asumir la construcción de conocimiento científico, o si se quiere en nuestro caso socialmente válido, debe haber una postura -que en el fondo es política- desde la cual se inspira, para que ella no caiga en el mal uso, en la ingenuidad o de manera extrema en la desgracia.
5. En contextos educativos las comprensiones –de comprender– de las diferentes ciencias sociales –sociología, antropología, historia, psicología, etc.– aportan de manera significativa a la reflexión pedagógica o aquella que piensa el acto educativo.

Bibliografía

- BEVERLEY, John (1996). *Sobre la situación actual de los estudios culturales*. En. *Asedios a la heterogeneidad cultural*. Libro de homenaje a Antonio Cornejo Polar. Editores J.A. Mazzotti y Juan Cevallos. Pittsburg: Asociación Internacional de Peruanistas. Tomado de: <http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/bever.pdf>– ESTANY, Anna (1990). *Modelo de cambio científico*. Barcelona: Editorial Crítica.

45. Su trabajo sobre Basil Bernstein en relación con la construcción social del discurso pedagógico y el Campo intelectual de la educación.

46. MEJIA JIMÉNEZ, Marco Raúl. La escuela en el fin de siglo.

- ESTANY, Anna (1993). *Introducción a la filosofía de la ciencia*. Barcelona: Editorial Crítica.
- FEYERABEND, Paul K. (2003). *Tratado contra el método. Esquema de una teoría anarquista del conocimiento*. Madrid: Tecnos.
- HABERMAS, Jurgen (1981). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- HOYOS VÁSQUEZ, Guillermo. *Fenomenología y ciencias: crisis y teleología*. En: VARIOS AUTORES (1996). *Filosofía y ciencia*. Cali: Universidad del Valle.
- JEREZ, Omar y LACARRIEU, Mónica. *Simposio: Identidades y multiculturalidad en las ciudades*.
- KUHN; Thomas S (1989). *¿Qué son las revoluciones científicas y otros ensayos?* Barcelona: Paidós.
- MORÍN; Edgar (2002). *El método. El conocimiento del conocimiento*. Madrid: Edit. Cátedra.
- MUÑOZ, Sonia. (2009). *Los devaneos del docto. El caso de la teoría del consumo cultural en América Latina*. Cali: Archivos del Índice.
- POPPER, Karl (1974). *Conocimiento objetivo*. Madrid: Editorial Tecnos.
- POPPER, Karl (1978). *El desarrollo del conocimiento científico. Conjeturas y refutaciones*. Buenos Aires. Editorial Paidós.
- PORTANTIERO, Juan Carlos (1978). El origen de la sociología. Los padres fundadores. En: La sociología clásica. Durkheim y Weber. Estudio preliminar. Tomado de: <http://www.catedras.fsoc.uba.ar/rubinich/biblioteca/web/aport.html>.
- SEVILLA CASAS, Elías (2003). *El espejo roto, ensayos antropológicos sobre los amores y la condición femenina en la ciudad de Cali*. Cali: Editorial Universidad del Valle.
- SIMPOSIO MUNDIAL DE CARTAGENA (1978). *Crítica y política en ciencias sociales. El debate sobre teoría y práctica*. Bogotá: Punta de Lanza

- SOKAL, Alan Sokal y BRICMONT, Jean (1999). *Imposturas intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- VARIOS AUTORES (1996). *Filosofía y ciencia*. Cali: Universidad del Valle.
- ZEMELMAN, Hugo (1992). *Los horizontes de la razón - II Historia y necesidad de utopía*. México: Colegio de México y Anthropos.
- ZULETA, Estanislao (1995). *Educación y democracia. Un campo de combate*. Cali: Corporación Tercer Milenio.

Problemas de ciencia, problemas de conocimiento



La sociedad de consumo en la sociedad del riesgo:
un entronque entre Gilles Lipovetsky y Ulrich Beck
Fredy Fernández M.

La sociedad de consumo en la sociedad del riesgo: un entronque entre Gilles Lipovetsky y Ulrich Beck

Fredy Fernández Márquez

Profesor titular de pensamiento postmoderno. Fundación Universitaria Luis Amigó. Profesor Invitado Universidad Eafit. Especialista: Cultura política. Magíster: Filosofía Moral. Candidato a Doctor: Filosofía.

“Don Quijote discurría con la voluntad, y al decir « iyo sé quién soy!»,

« ¡No dijo si no!» « ¡Yo sé quien quiero ser!». Y es el quicio de la vida humana toda: saber el hombre lo que quiere ser. Te debe importar poco lo que eres; lo cardinal para ti es lo que quiera ser”.

(M. de Unamuno, vida de don Quijote y Sancho)

Abstract

El artículo, invita a la reflexión sobre la modernidad y la postmodernidad, que traen consigo los cambios que se han generado a través de los tiempos. Aquí se describe la forma cómo hemos vivido y a su vez testigos de grandes tragedias en diferentes épocas, de la forma como pasamos de un siglo a otro, y las consecuencias que han generado desencanto en la actualidad. De las desavenencias del consumismo individualizado como medio para alcanzar la felicidad sin importar el riesgo global e individual. El profesor Fernández, sustenta a través de

las teorías del filósofo y sociólogo Gilles Lipovetsky y el sociólogo Ulrich Beck, donde el primero, piensa en torno a la sociedad del consumo, y el segundo, lo hace desde la modernidad y la posmodernidad como riesgo global.

Raúl Gómez Narváez

Cada ciencia crea sus propios conceptos para reflejar con mayor exactitud los objetos y procesos que estudia. Con sus esfuerzos conjuntos, los científicos han creado teorizaciones comunes para algunos grupos de ciencias, así como categorías. Las categorías son los conceptos más generales y fundamentales de la filosofía. Hoy la filosofía recurre a otras ciencias así como otras ciencias recurren a ella para interpretar los fenómenos sociales que se presentan en estos tiempos postmodernos. Hoy existe un entronque entre el filósofo-sociólogo Gilles Lipovetsky y el sociólogo Ulrich Beck, que invita a la reflexión sobre la posmodernidad y los cambios que se han generado a través de nuestro tiempo, desde la filosofía y la sociología.

Exordio

Hemos sido testigo de épocas de grandes tragedias, como las revoluciones político-sociales de la modernidad: La revolución Americana, la francesa y la rusa de 1917. Además, de las dos grandes guerras mundiales. Al finalizar el pasado siglo, experimentamos momentos de sobresaltos, una época de cambios, movimientos, del desarrollo sin límite de las ciencias naturales y de la misma tecnología. Igualmente, la decadencia del socialismo-comunismo, de la guerra fría, del renacer de las religiones, como salvadoras del mundo, de la resistencia cubana, de la exigencia política de género, de las identidades multiculturales, de los principios de los DD-HH, del volver de la filosofía política. Ante todo, en estos sobresaltos y movimientos (del pasado y presente siglo), observamos cómo está época, aparece estigmatizada tanto por las guerras, así como por el hambre, los desastres naturales, la pérdida de la identidad, la de los sujetos y las colectividades o comunidades.

Por lo tanto, nuestro *amado* siglo, terminó en un completo desorden mundial, global, es decir, nada claro para el presente. En consecuencia, la herencia dejada por el pasado siglo, sólo nos legó decadencias frustrantes. Nuestras vidas, de alguna manera, la vivimos de manera simple, con miedo, con riesgo, sin preguntarnos por los otros, por lo venidero, por lo que vendrá, sólo nos concentramos en nuestros intereses, en nuestros propios problemas, en nuestros propios desasosiegos, como si fuésemos los únicos seres existentes.

Construimos comunidades o colectividades de seres humanos, y, sin embargo, nos individualizamos al consumir tecnología, espacios-tiempos, ciencias, nuevos mitos, nuevas costumbres, hábitos, creencias, que nos han convertido en seres individualizantes egocéntricos de actitud de prolepsis, que nos conducen a ser unos sujetos con síndrome de incomunicación humana, esclerosados. Nos hemos olvidado de las tres grandes máximas dejadas por la modernidad: Libertad, Igualdad y Autonomía.

En conclusión, hemos pasado de un siglo a otro, con desavenencias, prejuicios sociales morales y consumistas. Poco nos importa la naturaleza, los desastres que hemos causado. Nos olvidamos que somos seres frágiles, característica humana estructural, que nos ha convertido que nuestras vidas sean complejísimas en el diario vivir, y ese vivir, a muchos, les ha conducido a fanatismos fríos que sólo permiten resolver los problemas a través del terrorismo, las invasiones por seguridad nacional, por la misma fe, por las riquezas que otros Estados ostentan pero que son incapaces de explorar, consumiendo al máximo las riquezas naturales, sin importar sus consecuencias. Es decir, el consumo excesivo de la sociedad contemporánea nos ha conducido a la sociedad de riesgo, en la cual todos cargamos con la misma fragilidad. A esa fragilidad, es a la que se refieren tanto Lipovetsky (sociedad del consumo), como Ulrich Beck (sociedad del riesgo).

Uno

“La esencia de la política de la globalización es responsabilizar a ese régimen de indiferencia. Si fracasamos en ese esfuerzo político sufriremos una profunda herida personal”.

Richard Sennett.

Para las sociedades anteriores a la Revolución industrial, el consumo representaba un hecho mínimo que se hacía en función de las necesidades que se iban presentando o generando. Con la llegada de la producción industrial, el aumento en la producción cambió por completo las estructuras del mercado. Este fenómeno del consumo y sus nuevas lógicas y dinámicas tipificó a un nuevo sujeto: “el consumidor” (*Homo consumens periculum*), al que se le generan unas necesidades a modo de consumo-riesgo, cada vez más dependientes. Este proceso de *educar en el consumo riesgo*, se da, gracias a la tecnificación de los medios masivos de comunicación (mass-media) que mediatizan el deseo y construyen, en el colectivo individualista, unas metáforas visuales que instalan unos imaginarios sociales *sensitivos*, basados en la erotización de los objetos y las

situaciones de *fetichización* del *ser* y el *estar* en lo social. Edificando una nueva sociedad, que propone un cambio radical social del sujeto: *el consumo-riesgo*, como forma o medio para la vida, que se refleja en la psique humana en forma de sentimientos, estados de ánimo, pensamientos vacuos, incitaciones y nuevas costumbres que atentan contra lo social, valga decir, el consumo como medio o posibilidad de alcanzar la felicidad.

Lo anterior, reafirma la idea de Gilles Lipovetsky y Ulrich Beck, en cuanto la sociedad ha pasado por procesos, conocidos como: *el proceso de personalización* y *el proceso de individualización*.

“El proceso de personalización procede de una perspectiva comparativa e histórica, designa la línea directriz, el sentido de lo nuevo, el tipo de organización y de control social que nos arranca del orden disciplinario-revolucionario-conventional que prevaleció hasta los años cincuenta. Ruptura con la fase inaugural de las sociedades modernas, democráticas-disciplinarias, universalistas-rigoristas, ideológicas-coercitivas, tal es el sentido del proceso de personalización cuya asimilación a una estrategia de recambio del capital, aunque tenga aspecto humano, resulta absolutamente limitada” (Lipovetsky, 1983, p. 5), mientras que el proceso de individualización es la manera como la sociedad se individualiza de la desigualdad social, valga decir, “Estamos viviendo una época en la que el orden social del Estado nacional, la clase, la etnicidad y la familia tradicional están en declive. La ética de la realización personal es la corriente más poderosa de la sociedad moderna. El ser humano elegidor, decididor y configurador, que aspira a ser el autor de su propia vida y el creador de una identidad individual, se ha convertido en el protagonista de nuestro tiempo” (Beck y Beckgersheim, 2003, p. 70), en ambos procesos los individuos tienen *la fortuna* de escoger, resolver, decidir, su propia vida, su identidad individual, sin consultar absolutamente a nadie para que intervenga en sus vidas.

Por tanto, el proceso de personalización, como el proceso de individualización, es el resultado del triunfo del individualismo moderno, como perspectiva de larga duración y de la hegemonía correlativa de una ideología individualista. Estos procesos, son los devenires de la alteración de la sociedad, en el momento en que la sociedad consumista se individualiza a través del consumo. Los riesgos que les convoca constantemente a la personificación del individuo-consumidor-riesgo, que comienzan hacer parte de sus rasgos personales-familia, y se presenta como imagen generalizada, pero individualizada, que se percibe sensorialmente; es un individuo concreto, con su mundo interior y sus manifestaciones concretas de sus acciones y sus propios actos, es decir, “cada uno se hace responsable de

su propia vida, debe gestionar de la mejor manera su capital estético, afectivo, psíquico, libidinal, etc. Aquí socialización y desocialización se identifican, al final del desierto social se levanta el individuo soberano, informado, libre, prudente administrador de su vida: al volante, cada uno abrocha su propio cinturón de seguridad” (Lipovetsky, 1983, p. 24), en otras palabras se desvanece el sujeto social, y su nuevo campo de acción es el riesgo, porque “vivimos en una era de riesgo que es global, individualista” (Beck, 2002, p. 13), tanto en el consumo como en el riesgo, el nexo es recíproco, individualista basado en la relación de sus intereses, se modifica a lo largo de sus propias dependencias de los cambios que se operan en las necesidades materiales de su propia sociedad (consumo-riesgo), por ello, “la autorrealización y logro individual es la corriente más poderosa de la sociedad occidental. Elegir y configurar individuos que aspiran a ser autores de su vida, creadores de su identidad, son las características centrales de nuestra era” (Beck, 2002, p. 13). Era inestable sin procesos humanísticos causales no necesarios. Nueva cosmogonía, en la cual todo está determinado de antemano en la sociedad y en el individuo, de acuerdo con lo que consume.

Por tanto, una sociedad de consumo, como riesgo señala “la búsqueda de otra estructura social y no puede ser devuelta a la categoría de clase sin el castigo de una peligrosa pérdida de realidad y de relevancia” (Beck, 1998, p. 115). Pérdida de lo social, de la vida misma como sujeto que se ve en el otro, que se involucra de manera trivial a los riesgos tecnológicos, que a su vez reemplazan la presencia humana, por la presencia virtual-distancia, donde la primera institución en decaer es la familia (Beck), que se enfrenta a la sociedad industrial, a la dependencia del consumo, a la globalización, al postmodernismo, a la sociedad de la información y a la sociedad del conocimiento de la inteligencia artificial.

No obstante, en nuestra sociedad actual, no sólo se vive la globalización de los riesgos individuales. Otros riesgos como el terrorismo, el hambre, los desastres naturales, la energía nuclear, el narcotráfico, la pérdida del medio ambiente, tsunamis. Se han sumado a este panorama inquietante. Lo anterior, ha definido esta sociedad del riesgo, desde dos momentos claves: Uno, que hace referencia a los medios masivos como aparatos de poder y productores de una estandarización cultural. Dos, la ruptura de lo tradicional-disciplinar con los nuevos movimientos postmodernos: grupos neofeministas-grupos emergentes-tribus urbanas entre otros, que definen unas estéticas y unos parámetros de consumo, que tipifican unas conductas, en las cuales han “desaparecido los sordos, los ciegos, los lisiados, surge la edad de los que oyen mal, de los no-videntes, de los minusválidos; los viejos se han convertido en personas de la tercera o cuarta edad, las chachas en empleadas del hogar, los proletarios en interlocutores sociales. Los malos

alumnos son niños con problemas o casos sociales, el aborto es una interrupción voluntaria del embarazo. Incluso los analizados son analizantes” (Beck, 1998, p. 22), por lo tanto, la realidad se efectúa en toda la concreción e integridad viva, accesibles a la percepción sensorial del individuo contemporáneo, donde “la cultura posmoderna es descentrada y heteróclita, materialista y psi, porno y discreta, renovadora y retro, consumista y ecologista, sofisticada y espontánea, espectacular y creativa; el futuro no tendrá que escoger una de esas tendencias sino que, por el contrario, desarrollará las lógicas duales, la correspondencia flexible de las antinomias” (Beck, 1998, p. 11). Por lo tanto, lo que se diferencia entre el individualismo de la modernidad y el de la posmodernidad, es que el primero aún presenta caracteres sociales, mientras que el segundo es un ser para sí, es decir, se basta a sí mismo.

Tanto para la sociedad de consumo, como para la sociedad del riesgo, se evidencia un minucioso examen sobre la sociedad moderna, como transición hacia la hipermodernidad en las sociedades más desarrolladas: *Individualismo Contemporáneo*. De acuerdo con Lipovetsky y Beck, las sociedades han entrado en un devenir constante, en el cual se han transformado la sociedad, dando paso a lo que Lipovetsky denomina una *Ideología Individualista* y Beck *el individualismo*. Ambos devenires, se ha producido a través de diversas etapas, generando cambios metamórficos democráticos-liberales. Este paso transicional ha conducido a los individuos a devenires constantes, pasando de manera paquidérmica pero segura de una sociedad que, domina y predomina lo individual sobre las lógicas colectivas y de grupos, a una sociedad que impulsa y traza las rutas de las *virtudes individuales*. Es decir, sociedad del consumo-sociedad del riesgo.

De esta manera, el filósofo y sociólogo (Lipovetsky) y el sociólogo (Beck), nos permiten conocer, comprender e interpretar, de una manera rigurosa la sociedad del consumo, como sociedad del riesgo. La sociedad actual, ha sobre-dimensionado el *tener* como sinónimo de prestigio lo que ha permitido que, las dinámicas sociales, se encuentren enmarcadas más desde lo que *se posee que desde lo que se sabe*, generando un círculo vicioso que desemboca en el “vacío existencial”, llamado por Lipovetsky: “la era del vacío”. Por su parte, Beck, señala dos momentos: Los llamados globales y los individuales. El primero se refiere a las catástrofes naturales que afectan a la población mundial. El segundo, los individuales, afectan la vida social de individuos, como el consumo de drogas de manera desmesurada, los deportes de alto riesgo, el fanatismo religioso, el sida, violación de los derechos individuales, las enfermedades ambientales como la

gripa aviar, la h1n1, los Tsunami, huracanes, el recalentamiento del planeta, el narcisismo, es decir, riesgos individuales, pero de carácter global.

Por lo anterior, los sistemas de producción y de consumo, que atraviesan las prácticas sociales (comunicación-relaciones-trabajo-educación), se agotan en el instante, generando una sociedad de la soledad y la individualización, dado que es el medio el que legitima los usos, los deseos y las ansiedades de lo social (masa), medios que provocan el consumo. El Individualismo Posmoderno o Contemporáneo, que vacía su ser-estar en el ¡Carpe diem!, ¡Carpe omnia!, genera una axiología narcisista, que es la “consecuencia y manifestación miniaturizada del proceso de personalización, símbolo del paso del individualismo «limitado» al individualismo «total», símbolo de la segunda revolución individualista (Beck, 1998, p. 12)”, por ello, el narcisismo se convierte así, en el constructor de su existencia, en otras palabras su propio yo (homo psicológicus), que pone todo su empeño en la acción libertaria del yo de manera ignominiosa, que fluctúa entre el “*Cogito ergo sum*” del yo Cartesiano y la autonomía de la razón Kantiana. Es decir, la esencia existencial del yo (Descartes), señala la autodeterminación de la razón (Kant). Por lo tanto, es interesante examinar, dentro de este marco, el problema también desde el “pienso, luego existo” de Descartes y el uso de la razón (autonomía) de Kant. Tanto, «el yo, como la razón» son “el perfil del nuevo consumidor, que se describe como errático, nómada, volátil, imprevisible, fragmentado, desregularizado. Dado que cada vez está más liberado de los controles colectivos a la antigua, el hiperconsumidor es un sujeto *zapeador* y *descoordinado*” (Lipovetsky, 2008). En otras palabras, los conceptos de Descartes (yo), como los de Kant (razón), han sido *superados* por el individuo consumidor del riesgo globalizado. En nuestra era posmoderna, ya no es necesario recurrir a estos presupuestos modernos, porque el consumo y el riesgo erosiona tanto el yo y la razón. En resumidas cuentas, “desde Platón se sabe que los juegos de luces y sombras en la caverna de la existencia obstaculizan el paso de lo verdadero; la seducción y lo efímero encadenan el espíritu, son los signos de la cautividad de los hombres. La razón, el progreso en la verdad, no pueden acontecer más que en y por una persecución implacable de las apariencias, del devenir, del encanto de las imágenes” (Lipovetsky, 2002, p. 16), la razón como el yo, fueron convertidos en meras imágenes cotidianas absorbidas por el consumo, valga decir, la sociedad del hiperconsumo, y es así como, “las formas destradicionalizadas de vida surge una nueva inmediatez de individuo y sociedad, la inmediatez de la crisis y de la enfermedad, en el sentido de que las crisis sociales aparecen como crisis individuales y en su socialidad ya sólo pueden ser percibidas de una manera muy condicionada y mediada” (Beck, 1998, p. 97).

Tanto la sociedad de consumo como la del riesgo, se apoyan en la frustración y la debilidad del consumidor-riesgo. Con relación a esta hipótesis, Lipovetsky y Beck, nos muestran como, las sociedades postmodernas ponen, al alcance de la mano, los objetos que sustituyen su ansiedad, en clave de *democratización de los objetos*, que estandarizan el deseo y sustituyen al sujeto *racional* por un ser centrado en la dinámica del *estímulo-respuesta*: consumo-riesgo. En este sentido es que debemos hablar, entonces, de una entronización de los *ideales de la vida*; que se proponen desde los espacios *mass mediáticos* y que están determinando al individuo-riesgo actual. Por ello, el consumo-riesgo, ha producido toda una mutación en la cultura, dado que promete felicidad, goce, placer, deseo, moda, hedonismo y bien.

Por consiguiente, ambos, muestran la transición que existe entre la sociedad de consumo hacia la sociedad del riesgo, es decir, la disección y las consecuencias del hiperconsumismo en la era de la sociedad globalizada, porque “las consecuencias del hiperconsumo en la era de la globalización son “fenómenos como las ‘fashions victims’ o las compras compulsivas”. Una sociedad donde el consumo es “una experiencia banal, que permite romper con la rutina diaria, intensificando el presente” (Lipovetsky, 2008). Finalmente, Lipovetsky y Beck, consideran que la globalización acelera, aún más, la sociedad de consumo-riesgo, generando exclusión, pobreza, miedo y pérdida de empleos.

Dos

“Me oculté en una fuente de la plaza pública donde yací como el reflejo de la luna visto en una onda bajo verdes hojas y, de inmediato, esos feos contornos y rostros humanos que, según dije, me infligían dolor, pasaron flotando por el aire para desvanecerse, mudos, en los vientos que los dispersaban; y aquellos de los que surgieron parecían formas y hermosas tras la caída de un repugnante disfraz; todos estaban como cambiados y, tras breve sorpresa y exclamaciones de deleite asombro, se entregaron de nuevo al sueño”.

Shelley, Prometeo Desencadenado, III. 4

Cuando la sociedad avanzaba con extremaunción, como sucedió en el conocido feudalismo, resultaba difícil determinar las leyes de su desarrollo progresivo y a la vez, entender la sucesión de las diversas formas sociales que estuvieron acompañadas por el consumo-riesgo. Recordemos que, a fines del siglo XVIII, en la ya conocida primera mitad del XIX, la sociedad no era como se imaginaba, es

decir, como todo un sistema simétrico, por el contrario, presenta una asimetría social viva, sometida, inclusive, a devenires de subordinación desde su propia existencia, con cierta independencia de la misma voluntad de los hombres que, de alguna manera, la pensaron como una sociedad conjunta y única desde todas sus estructuras básicas: lo religioso, lo social, lo político, lo económica, etc.

En el curso de esta búsqueda, el filósofo alemán Hegel, en su conocida obra: Filosofía de la Historia, procuró centrar la historia universal desde lo más cardinal de la necesidad interna de su desarrollo, exponiendo conjeturas sobre las leyes que guiaban el desenvolvimiento social y sobre la correlación de la libertad y la necesidad en la vida de la sociedad. La libertad planteada por Hegel, en la cual se refiere a las más generales descubierta por su filosofía social, apuntala, que la sociedad actúa de forma plural, específica. Por eso, para revelar las leyes que rigen el desarrollo de la sociedad humana, no basta con conocer los principios generales de la sociedad materialista, y de las leyes de la revolución (Francesa -inglesa) antes planteada, si no que, es necesario, precisar la manera como se produce la primera modernidad, derivada de los fenómenos político-sociales, que enmarcaron el nacimiento del concepto de *consu*. Se hace necesario, por tanto, indagar e investigar las formas especiales de su dinámica, en este caso las de la sociedad de consumo, como lo concluye Lipovetsky, y la sociedad del riesgo como lo propone Beck, ya que, con sus concepciones de sociedad de consumo y del riesgo, se da inicio al siguiente presupuesto: “El ser humano es lo primario, y su condición social es la conciencia”, es decir, lo secundario. En otras palabras, la conciencia es la imagen que se desfigura de la existencia social desde sus vínculos consumistas. No es su condición consciente social la que determina el régimen del consumo y del riesgo de la vida social y la dirección del desarrollo de la sociedad, como supone Hegel, sino que, el ser social determina, en última instancia, la conciencia social, las ideas, las aspiraciones y objetivos de los hombres, de las clases sociales porque se encuentra regido por el consumo-riesgo, que finalmente determina su condición social. Según lo que consuma será su condición social y esta, determinará su conciencia-riesgo.

En efecto, “Con tanto consumir acabaremos consumiendo también los bienes materiales y espirituales que, muchas otras generaciones de seres humanos se esforzaron por conseguir. Entre el incesante despilfarro de unos y la tranquila indiferencia a la democracia de otros, ya no seremos dignos de las conquistas de nuestros predecesores” (Lipovetsky, 2008, p. 11). Señalemos, en pocas palabras, que la sociedad ha pasado por diversas épocas, momentos; y en nuestros días, nos encontramos en los nuevos tiempos hipermodernos, es decir, entramos a

otra época tan fugaz y efímera que, según Lipovetsky, ya no somos posmodernos, estamos en la *era hiper*.

Desde estos presupuestos y premisas, surgen las sociedades de consumo-riesgo, que pueden resumirse, en líneas generales, de la siguiente manera:

- El aceleramiento del progreso y desarrollo social con la industrialización (segunda modernidad).
- El proceso de “mercantilización” de los diferentes ámbitos de la vida de las personas.

El consumo-riesgo, por lo tanto, acelera los cambios y los movimientos histórico-sociales y este aceleramiento se efectúa mediante la superación de lo social, a través de las profundas contradicciones y antagonismos que se presentan en la misma sociedad. Por eso no se continúa en línea recta. El consumo-riesgo tiene su evolución a la manera de un zigzag, en su conjunto. El proceso social consumista contemporáneo tiende hacia el hiperconsumismo y en eso reside el sentido de la obra de Lipovetsky-Beck.

Tres

“Hileras de rostros grisáceos que murmuran, teñidos de temor,
Abandonan sus trincheras, y salen a la superficie,
Mientras el reloj marca indiferente y sin cesar el tiempo en
(Sus muñecas,
Y la esperanza, con ojos furtivos y puños cerrados,
Se sumerge en el fango. ¡Oh señor, haz que esto termine!”.
Siegfried Sassoon.

Para Beck y Lipovetsky, la época moderna, es un periodo de transición, desde el cual se pueden observar los diversos problemas del sujeto consumista. Esta nueva problemática, se encuentra enmarcada en una serie de dinámicas, a través de las cuales, se exalta el narcisismo, se condiciona el individualismo, el proceso de personalización, el proceso de individualización, la imagen-multiplejidad e imagen-distancia, todo, a través de la mediatización del deseo que busca construir una generación hiperconsumista. Hay que partir, entonces, de las condiciones que se generan en la época y de la estructura social que se da en el proceso de formación socio-económica del cual se trate. Por tal razón, en

nuestros días, las relaciones económicas-comerciales y globales constituyen la base de cualquier formación consumista que condiciona, finalmente, todos los ámbitos de la vida social. Por ello habrá que investigar, consultar e interpretar la manera como progresa el consumo a nivel global y como este se ha convertido en el nuevo espacio (*isocial?*) desde el cual se condiciona la conducta del nuevo sujeto hipermoderno, desde las esferas de las relaciones económicas, hasta las de la producción, llegando a las esferas del consumo. Por muchos cambios que se den, (políticos o sociales), no se afectará la esencia de la sociedad del hiperconsumo y, por tanto, no se eliminará la naturaleza contradictoria del progreso del *Homo consumens-riesgo*. Es imposible, entonces, esconder el hecho de que miles o millones de sujetos estén supeditados a las conquistas supremas de esta culturización global que vacía la conciencia, el alma y la razón del sujeto, gracias a los procesos acentuados en la desintelectualización de los individuos, que ven en la pantalla global, la vida y el status al cual se debe aspirar.

Por ello, asistimos hoy, de alguna manera, a una sociedad alternativa figurada, en la cual la forma predominante, es la transición gradual de un estado cualitativo a uno cuantitativo. Es decir, las cosas que pasan, (modos de vida, hechos sociales, políticos, culturales, sexuales, económicos, religiosos), se dan o se presentan en cifras para mostrar resultados como producto o consecuencias de los cambios que se operan en la relación sujeto-objeto, sujeto-mercancía, sujeto-producto o sujeto-vida eterna, individuo-riesgo, es decir, una dialéctica del mercado que pone en evidencia la era del vacío-era del riesgo, que degenera en unos patrones de conducta que producen estados de felicidad paradójica. Valga decir, la vida, supeditada a la mecánica de la estadística. Para Lipovetsky, la era del miedo, para Beck la sociedad del riesgo.

Esta transición (cualidad-cantidad) es sólo una de las manifestaciones que son inherentes al consumo, lo que constituye precisamente la fuente y la fuerza motriz de su desarrollo. Justamente, la sociedad del hiperconsumo es enfrentada violentamente a sí misma. Su propia igualdad presupone que son diferentes los niveles de consumo, de otro modo pierde todo sentido compararlos. Y esto tiene como significado el hecho de que, incluso, la simple comparación externa e interna, revela la unidad de la identidad y de la diferencia: cada cosa es al mismo tiempo idéntica a otra y diferente de otra. Sin embargo, en la sociedad de consumo como en la sociedad del riesgo, la identidad y la igualdad no se diferencian. Se pierden, se ocultan. La intención es que todos los sujetos consuman de una manera o de otra, sin distinción de clases, sin distinción de vida social, puesto que la identidad, se edifica a partir de las marcas comerciales que se consumen, y desde allí se confunden las diversas identidades.

Cuatro

“Las memorias de los viajes de Gulliver dejan bien claro que éste es un yahoo en un sentido definido. Gulliver dice «lo que no es» o, para expresarlo en lenguaje yahoo, es un mentiroso. Esto no significa que no crea que pasó por las aventuras que relata, pero significa que Gulliver tiene algo que ocultar”

Allan Bloom.

La sociedad actual, como heredera de la ya conocida tercera revolución industrial, que se ha desplazado de manera directa hacia la tecnología de punta, se continúa adelantando hacia nuevas tipologías discontinuas de relaciones inter-sociales, poco recomendable para la salud en comunidad, porque atenta contra todo aquello que signifique vinculación social, ya que ésta desvinculación sólo se da a través del consumo, hiperconsumo y del ocio, del dejar hacer, lo que menoscaba cualquier tipo de actividad humana, que pueda ser dividida en elementos diversos para la no construcción humana, y el medio más adecuado para la provocación del primer orden. Son *los medios de comunicación*, que obran como gestores de ofertas y demandas para los mercados consumistas de los sujetos en sociedad y fuera de ella. Aquí cobran importancia tanto la obra filosófica y sociológica de Lipovetsky como la de Beck, quienes dirigen sus miradas a las modernidades en los diferentes contextos históricos. Lipovetsky, considerado el primer filósofo y sociólogo que se dedica de entero a pensar sobre la moda, la belleza y el consumo en general. Mientras que Beck, es el pionero en el tema de la modernidad y la posmodernidad como riesgo.

El consumo-riesgo, funciona de una forma desarrollada tan compleja que, muchas veces, no permite su visualización por simple y elemental que sea. Toda transición y proceso puede ser representado como un conjunto de procedimientos indivisibles-y, en este sentido, elementales-, como el análisis y la síntesis, la abstracción y la concreción de “los elementos premodernos que aún no se han desvanecido, sino que funcionan según una lógica moderna desregularizada y desinstitucionalizada” (Lipovetsky, 2006, p. 56). Por tanto, “la segunda época de la modernidad es reflexiva, individualista-emocional e identitaria: revolucionaria en el orden tecnocientífico, no lo es ya en la cultura” (p. 96). Para someter a un estudio elemental previo e investigar, indagar, conseguir rastrear y barrer toda esta problemática (en la cual aún nos encontramos) bajo la inercia de la tercera globalización y gracias a lo cual ha surgido una nueva clase social: *la sociedad del hiperconsumo-riesgo*, sociedad, que ha construido nuevos espacios de movimientos de cambios significativos, que los proyecta de manera directa

e indirecta hacia la renovación estilos de vidas. La filosofía, por su parte, no puede aspirar a una sintetización cosmovisiva objetiva sobre la problemática del consumo-riesgo. Deberá tomar parte en última instancia, para convertirse en una actividad consistente en analizar el lenguaje del consumo-riesgo y “olvidar” ciertas pretensiones metafísicas tradicionales sobre la concepción del mundo y del ser; porque está obligada a participar de la plenitud del presente de las vivencias de la vida contemporánea, a partir de la misma sociología.

Finalmente, las concepciones filosóficas y sociológicas de Lipovetsky, y Beck, sobre el mundo moderno, significan, ante todo, su pertenencia y su mirada sobre la interpretación revisionista que tienen otros pensadores de nuestros días. Dichas miradas han revolucionado, de alguna manera, los giros filosóficos y sociológicos sobre el individualismo de hoy y su comportamiento en la sociedad actual. Pareciera que, por todo lo anterior, en la época del Renacimiento, cuando finalizaba el feudalismo y nacía el capitalismo, se hubiesen contrapuesto la cosmovisión religiosa de las ideas del materialismo filosófico y las del humanismo. La filosofía enciclopedista francesa fue la preparación ideológica de la revolución a fines del siglo XVIII en Francia, en tanto que la filosofía clásica alemana abrió la ruta a la revolución en Alemania.

Avanzando en el tiempo, encontramos entonces la concepción Lipovetskyana y beckiana del mundo, que ha encontrado su variada objetivación en la práctica de las revoluciones pasadas y las herencias que éstas dejaron a las sociedades actuales y a sus individuos lo que ha generado una nueva sociedad: La del hiperconsumo-riesgo, en la cual “*el homo politicus* ha cedido el paso al *Homo felix*. No se trata ya de “cambiar la sociedad”, sino de vivir mejor en el presente, uno mismo y los suyos, de ganar dinero, de consumir, irse de vacaciones, viajar, distraerse, hacer deporte, arreglar la casa. Los sueños «del gran ocaso» se han extinguido y la cosa pública ya no motiva las pasiones más que superficialmente” (Lipovetsky, 2008, p. 84), porque “la sociedad del riesgo es una sociedad catastrófica. En ella, el estado de excepción amenaza con convertirse en el estado de normalidad” (Beck, 1998, p. 31), valga decir, una nueva sociedad, la del hedonismo consumista del riesgo, donde el “desasosiego, cansancio, tiempo que no pasa, aguja. El pasado está desencantado, el presente es nulo, el porvenir absurdo. Nos acostamos y nos quedamos despiertos, comemos y bebemos demasiado, titubeamos, dormimos de pie. No es que uno esté enfermo, uno es la enfermedad misma. Ningún deseo, ningún color, sin tregua, sin verdaderas palabras” (Sollers, 2007, p. 7), es la postmodernidad misma.

Finalmente, la práctica filosófica y sociológica que han hecho Lipovetsky y Beck, sobre las transformaciones sociales consumistas del riesgo, de la sociedad postmoderna, necesita de una teoría revolucionaria como las proponen, y desde las que se sustentan, en el descubrimiento de unos rasgos significativos de los tiempos actuales, tiempos de incertidumbres, inseguridad en los cuales se genera una nueva organización de la personalidad marcada por unos estándares de consumo que se revierten en un marcado individualismo hedonista. Esa teoría es la que demuestra que son parte de una mirada filosófico-sociológica, desde la segunda modernidad.

Bibliografía

- ARENDT, H. (1998). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- BAUMAN, Z. (2001). *La sociedad individualizada*. Madrid: Cátedra.
- BECK, U. / BECK-GERNSHEIM, E. (2003). *La individualización*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- _____ (2002). *Un nuevo mundo feliz: la precariedad del trabajo en la era de la globalización*.
- _____ (2002). *La sociedad del riesgo global*. Madrid: Siglo XXI.
- _____ (1998). *Sociedad del riesgo*. Barcelona: Paidós.
- BELL, D. (1976). *El advenimiento de la sociedad postindustrial: un intento de prognosis social*. Madrid: Alianza.
- _____ (1994). *Las contradicciones culturales del capitalismo*. Madrid: Alianza.
- BERIAIN, J. (Comp.) (1996). *Las consecuencias perversas de la modernidad: modernidad, contingencia y riesgo*. Barcelona: Anthropos.
- BLOCH, E. (AÑO??). *El principio esperanza*. Madrid: Aguilar.
- BRZEZINSKI, Z. (1979). *La era tecnocrática*. Buenos Aires: Paidós.
- CASTELLS, M. (1998). *La estructura social de la era de la información: la sociedad red*. En: Tezanos, J.F. y Sánchez Morales, R. (eds.): *Tecnología y*

sociedad en el nuevo siglo. 2º Foro sobre Tendencias Sociales. Madrid, Sistema, pp.11-28.

- CASTEL, R. (2006). *La inseguridad social: ¿Qué es estar protegido?* Buenos Aires: El Manantial.
- DESCARTES, R. (1995). *Discurso del Método*. España: Ed. Bruguera.
- FUKUYAMA, F. (2000). *La gran ruptura*. Barcelona: Ediciones B.
- GIDDENS, Anthony (1996). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Península.
- _____ (2000). *Un mundo desbocado: los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Madrid: Taurus.
- KANT, E. (1978). *Crítica de la razón pura*. Ed. P. Rivas. Madrid: Alfaguara.
- _____ (1975). *Crítica de la razón práctica*. Madrid: Espasa Calpe.
- _____ (1977). *Crítica del juicio*. Madrid: Espasa Calpe.
- _____ (1989). *¿Qué es Ilustración?* Madrid: Tecnos.
- LIPOVETSKY, Gilles (2008). *La sociedad de la decepción*. Barcelona: Anagrama.
- _____ (2006). *Los tiempos hipermodernos*. Anagrama. Barcelona.
- _____ (2002). *El imperio de lo efímero. La moda y su destino en las sociedades modernas*. Barcelona: Anagrama. Octava edición, junio.
- _____ (1983). *La era del vacío; ensayo sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- _____ (2008). *El hiperconsumo en la era de la globalización*. España: Conferencia I.
- MAFFESOLI, M. (2004). *El tiempo de las tribus: el declive del individualismo en las sociedades de masa*. Siglo XXI.
- _____ (2009). *Iconologías: Nuevas idolatrías postmodernas*. Península.

- _____ (2004). *El nomadismo: vagabundeos iniciáticos*. FCE.
- NIETZSCHE, F. (2002). *El crepúsculo de los ídolos*, tr. J. C. Mardomingo Sierra. Madrid: Edaf.
- _____ (2002). *Humano, demasiado humano*, tr. J. Loya Domínguez. Algete: Jorge A. Mestas, Ediciones Escolares.
- SOLLERS, Philippe (2007). *Una vida divina*. El cuenco de plata. Argentina.
- VIRILIO, P. (2007). *Ciudad pánico: el afuera comienza aquí*. Buenos Aires: Libros el Zorzal.
- TOURAINE. A. (1969). *La sociedad post-industrial*. Barcelona: Ariel.

Problemas de coexistencia



“Matrices de la persona afro-amerindia:
escritura como obra de vida”
Marcos Ferreira Santos

Matrices de la persona afro-amerindia: escritura como obra de vida

Por: Marcos Ferreira Santos

Es titulado en Pedagogía en la Universidad Camilo Castelo Branco de Brasil, Doctorado en Educación en la Universidad de Sao Paulo, Brasil y post Doctorado en Mitohermeneútica en la Universidad de Deusto (Bilbao-Euskal Herría). Catedrático en Cultura & Educación –Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo (USP)– Brasil, coordinador del Lab_Arte –Laboratorio Experimental de Arte-Educación y Cultura (FE-USP), investigador de los CICE– Centro de Estudios del Imaginario, Cultura y Educación (USP/ CRI/France) y Grupo Interdisciplinar de Cultura, Imaginario y Creación Artística (Universidad Autónoma de Madrid), Profesor de Mitología Comparada, profesor visitante de Mitohermenéutica en las: Universidad de Deusto (Bilbao), Universidad Complutense de Madrid, Universidad Autónoma de Madrid, Universität Ramón Llull (Barcelona), Universidad San Buenaventura, seccional Cali (Colombia) y conferencista de la Sociedad Brasileña de Psicología Analítica (SBPA) y de la Sociedad Española de Psicología Analítica (SEPA). Consejero de la Alianza para la Infancia en Brasil.

Resumen

Se trata de presentar las matrices filosóficas y epistemológicas de la noción de persona en el contexto afro-amerindio de Latinoamérica como contrapunto al colonialismo cognitivo europeo basado en la lógica aristotélica y el pensa-

miento cartesiano. En este sentido, entre nosotros la escritura y la producción del conocimiento solo pueden concebirse como “obra de vida”, en un contexto matrial-comunitario, afectual-naturalista y anarco-fraterno. Al desarrollo humano de tradición prometeica oponemos el ejercicio de una razón sensible que valoriza el desarrollo humano, el envolverse, compromiso ético de pertenencia que guarda profundas huellas míticas.

*“Del mar los vieron llegar
mis hermanos emplumados.
Eran los hombres barbados
de la profecía esperada.
Se oyó la voz del monarca
de que el dios había llegado.
Y les abrimos la puerta
por temor a lo ignorado.*

*Iban montados en bestias
como demonios del mal.
Iban con fuego en las manos
y cubiertos de metal.
Sólo el valor de unos cuantos
les opuso resistencia
y al mirar correr la sangre
se llenaron de vergüenza.
Porque los dioses ni comen
ni gozan con lo robado.
Y cuando nos dimos cuenta
ya todo estaba acabado.
Y en ese error entregamos
la grandeza del pasado,
y en ese error nos quedamos
trescientos años esclavos.*

*Se nos quedó el maleficio
de brindar al extranjero
nuestra fe, nuestra cultura,
nuestro pan, nuestro dinero.
Y les seguimos cambiando
oro por cuentas de vidrio
y damos nuestras riquezas
por sus espejos con brillo.*

Hoy, en pleno siglo veinte,
nos siguen llegando rubios
Y les abrimos la casa
y les llamamos amigos.
Pero si llega cansado
un indio de andar la sierra
lo humillamos y lo vemos
como extraño por su tierra.

Tú, hipócrita, que te muestras
humilde ante el extranjero
pero te vuelves soberbio
con tus hermanos del pueblo.
Oh, maldición de Malinche,
enfermedad del presente,
¿cuándo dejarás mi tierra..?
¿cuándo harás libre a mi gente?

La Maldición de Malinche
(Gabino Palomares)

Hablar y pensar sobre la escritura como obra de vida es transitar en un terreno nuevo de transición paradigmática en las ciencias. Sobre todo si más allá de hablar y pensar “sobre” se trata de buscar la coherencia entre nuestros pensamientos y nuestras acciones; de develar las limitaciones de los dos pilares de la cultura occidental desde hace dos mil años: de un lado, la lógica aristotélica (lógica de la identidad, de no contradicción, y por lo tanto, lógica de la exclusión); del otro, el pensamiento cartesiano (separación entre sujeto y objeto, cuerpo y alma, *res extensa* y *res cogitans*).

Por muchos siglos, estos pilares de la cultura occidental han planteado muchos otros problemas filosóficos y epistemológicos, sobre los cuales hoy las ciencias llamadas “de punta” han reflexionado y luego presentado alternativas, como es el caso de la teoría de la complejidad (Edgar Morin) la teoría de la relatividad (Einstein), la física cuántica, la *autopoiesis* (Humberto Maturana), las *estructuras disipativas* (Ilya Prigogine), las estructuras antropológicas del imaginario (Gilbert Durand), la lógica de la energía (Stephan Lupasco), etcétera.

Pero quizás el principal legado de estos dos pilares no fue la manera de pensar excluyente, la compulsión a pensar la identidad como un bloque estático, la dificultad de manejar las contradicciones y conflictos, la imposibilidad de vivir la tensión, la separación entre el sujeto y el mundo, la esquizofrenia entre lo que

se habla y lo que se hace, la mercantilización de la vida y el individualismo y el consumismo, que se articularon con el espíritu del capitalismo (incluso aquí el capitalismo de Estado seudo *socialista*).

Retomar las teorías clásicas no significa que debemos volver a ellas sin cuestionarlas. Lo que se quiere significar aquí es que debemos recuperar sus propias contribuciones, y ser conscientes de sus contribuciones reconduciéndolas a sus propias limitaciones, y entonces sí buscar otras referencias y maneras nuevas de problematizar nuestras líneas de investigación, nuestros focos de atención, nuestros deseos epistemológicos, nuestros estilos filosóficos, en fin intentar resolver nuestros propios problemas. Son, pues, las teorías liminales que abren nuevas posibilidades; son umbrales para nuevas jornadas.

Pero este cuadro de transición paradigmática en las ciencias termina por introducir otro problema que me parece muy importante: en cuánto y cómo se debe realizar la búsqueda de nuevos instrumentos epistemológicos.

En el caso concreto de Latinoamérica el problema que se agrava más aún con el *colonialismo epistemológico*, Además de la “*maldición de Malinche*”, que cobija todas las esferas sociales y dimensiones culturales de nuestra realidad, y que se traduce en el menosprecio de nuestros ancestros afroamerindios cuyas huellas quedaron estampadas en nuestro rostro, en nuestras actitudes, en la sangre que corre por nuestras venas en nuestra alma. No digo de la “*alma*” en su sentido religioso-institucional, sino como *estructura de sensibilidad* que conforma un estilo de configuración del campo perceptivo, una manera de ser y hacer en el mundo y con el mundo con el otro.

Nuestra alma ha sido colonizada junto con la tierra y sus rincones. Sus brillantes espejos se llenaron de imágenes blancas, lejanas, extrañas a nuestras aldeas y camino; se llenaron de soberbia mestiza que vuelve la mirada al norte y da la espalda a sus propios hermanos, sus historias y su cultura: “*y en ese error entregamos la grandeza del pasado y en ese error nos quedamos trescientos años esclavos. Se nos quedó el maleficio de brindar al extranjero nuestra fe, nuestra cultura, nuestro pan, nuestro dinero. Y les seguimos cambiando oro por cuentas de vidrio*”.

Se trata, entonces, de *volver al Sur*...

*Esta decadencia no significa su muerte,
pues, en un sentido más profundo, la cultura es eterna.
La cultura antigua ha entrado en decadencia y, aparentemente, ha muerto,
pero continúa viviendo en nosotros, constituye un estrato profundo de nuestro ser.*

*En la época de la civilización, la cultura se retira a las profundidades (...)
En la civilización empiezan a manifestarse procesos de barbarie.”*
Nikolay Berdyaev (1979:194), *El Sentido de la Historia* (1922)

No como estrategia de xenofobia, Ni tampoco como burlón provinciano aislado del mundo, sea por razones económicas, políticas o culturales, en un contexto con sentido global –la vía llamada glocal– y que nos remiten al folklorista argentino Atahualpa Yupanqui, quien dijo por allá en los años sesenta al contemplar su pampa, cielo al revés, patria de tres colores: “*solo puedo ser universal si canto a mi aldea*”; sea por una u otra razón hay que volver a las profundidades para revivir la cultura propia: de la persona y de la comunidad a que pertenece.

En este contexto cobra fuerza una noción básica que me parece fundamental para volver al Sur: la noción de persona, en contraposición al concepto burgués de *individuo* (deudor de la filosofía burguesa del liberalismo y defensa de la *libre iniciativa, libre relación económica sin interferencia del Estado y libertad* del individuo) que se aísla del campo de tensiones de las relaciones socio-culturales y que se remonta, en última instancia, a la lucha iluminista desde la revolución francesa hasta nuestros días (tenemos aún varios Kant, Diderot, D’Alembert, Rousseau, que nos dictan clases y controlan el aparejo del Estado y su discurso), y también en contraposición también al concepto de *sujeto* (aunque intente rescatar la historicidad humana), deudor de la escisión sujeto-objeto cartesiano que, en última instancia, desemboca en la esquizofrenia patológica de la separación entre las acciones concretas cotidianas y el *discurso*, materia prima para análisis psicológicos, psicoanalíticos, culturanalíticos.

Pero es necesario aclarar que no se trata del concepto sociológico o psicológico de persona como “*máscar*” (Ervin Goffman o Carl Rogers, por ejemplo), como si la persona ocultase en las relaciones sociales el propio Ser. Debemos recordar que en la Grecia clásica, por imperativos de la forma como se configuraba el espacio destinado a la representación teatral, era necesario que la voz del actor fuese magnificada para que todos lograsen oírla. Por ello el recurso de la máscara servía no para ocultar la identidad del actor sino para proyectar su voz, ya que la máscara funcionaba como caja de resonancia. Este es el origen semántico del radical latino *personare* como verbo: *resonar*. Entonces, tenemos un núcleo significativo que nos indica que no se trataba de ocultar la persona del actor sino de ampliar lo que tenía de más específico y personal: su voz, su *ánima*, su *alma* apropiada en el contexto de la obra teatral y viviendo la narrativa mítica con su cuerpo como instrumento del ritual catártico del teatro.

De esta tradición nos llega el término griego más equivalente a *persona*: *prosopon* *prosopon*, entendido como *aquel que afronta con su presencia*. noción discutida y defendida desde mediados del siglo XX, en especial, por el filósofo ruso *Nikolay Aleksandrovich Berdyaev* (1874-1948), anarquista religioso, como le gustaba calificarse. Luchó en la revolución bolchevique de 1917; luego fue perseguido por el Partido por sus ideas anarquistas y, por reflexionar sobre la dimensión espiritual del pueblo ruso, lo que le valió ser condenado a una pena perpetua en Siberia. Sus amigos lograron que le permutaran la condena por exilio perpetuo, y viajó a Alemania y luego después en Francia en 1922. Jamás volviendo a su tierra.

Segundo Berdyaev (1957, p. 106): “Yo llamo filósofo existencial a aquel cuyo pensamiento significa la identidad de su destino personal con el destino del mundo.” En sus propios términos, Berdyaev es un filósofo existencial que aboga por la importancia de la construcción de la *persona* en una antropología personalista y comunitaria (dimensiones inseparables y de diálogo extremadamente profundo con nuestras propias matrices afroamerindias) de carácter tensional, conflictiva, paradójica, con la cual se anticipo en muchas décadas a los avances de la física cuántica y de las ciencias humanas post-modernas. Completamente visionario y profundo, marcará con su presencia el pensamiento personalista que se desarrollará en el núcleo de la importante revista francesa *Esprit*, (cuyos exponentes serán, entre otros, jóvenes estudiantes en aquel momento: Emmanuel Mounier (1905-1950), Paul Ricoeur (1913-2005), Jean Lacroix (1900-1986) y Henry Corbin (1903-1978) El primero traductor de Heidegger al francés y estudioso del filósofo sufi andaluz *Ibn'Arabi* en sus nociones de imaginación creadora y de *imaginal*, *el mundo intermediario entre los dioses y los hombres*). Tradición de una concepción y actitud filosófica que se aparta de los aislamientos académicos y se engancha en la lucha cotidiana contra los fascismos, el pensamiento totalitario, la opresión, en el movimiento de resistencia (*partisan*) efectiva al nazi-fascismo, sobre todo cuando la ocupación de Francia por los nazis. Por lo tanto, como decía Mounier, *no se trata de una filosofía de día domingo por la tarde...*

En este sentido, la noción de persona aquí se caracteriza como esta construcción cotidiana, provisoria y paradójica que resulta del embate entre la pulsión subjetiva en su voluntad de transcendencia y potencia y la resistencia concreta del mundo en su facticidad, es decir, la oposición del mundo a nuestros deseos y voluntades. En la correlación de fuerzas de este campo ontológico podremos visualizar los momentos de la *jornada interpretativa* (Ferreira-Santos, 2005) de la persona: la *recursividad* (Morín, 1977) entre períodos de introspección e interiorización expresados en la tentativa de centramiento y de reconocimiento de territorios internos; y períodos de afrontamiento y exteriorización expresados

en la conquista de nuevos territorios. En cada momento de nuestra jornada interpretativa tendremos la posibilidad de una mirada distinta de la realidad y, por supuesto, de adaptar una actitud coherente con esta mirada y sensibilidad –nuestra instantánea fotográfica de la lectura del mundo–. Mañana quizás otra lectura será posible, puesto que la construcción de la persona es una apertura constante y en permanente tensión.

Para no ser aplastado por el mundo, Berdyaev afirma que el acto creador tiene un momento *escatológico* (1957, p. 207) que se abre al devenir, y continua él afirmando que “no es el destino que es trágico, pero sí la libertad” (p. 72).

Aunque sea un poco larga la cita de nuestro fenomenólogo hermeneúta existencial Paul Ricoeur, heredero de esta misma tradición personalista, me parece aclarar la elección que hacemos de la noción de *persona*:

¡Vuelve la persona! No insisto en la fecundidad política, económica y social de la idea de persona. Basta evocar un solo problema: el de la defensa de los derechos del hombre, en otros países distintos al nuestro [Francia], o el de los derechos de los prisioneros y de los detenidos en nuestro país, o incluso los difíciles casos de conciencia puestos de manifiesto por la legislación de extradición: ¿Cómo se podría argumentar en ninguno de estos casos sin referencia a la persona?

Pero quisiera concentrarme en el argumento filosófico. Si la persona vuelve es porque ella sigue siendo el mejor candidato para sostener los combates jurídicos, políticos, económicos y sociales evocados; quiero decir: un candidato mejor que las otras entidades que han sido objeto de las tormentas culturales evocadas anteriormente. En relación con ‘conciencia’, ‘sujeto’, ‘yo’, la persona aparece como un concepto superviviente y resucitado.

¿Conciencia?, ¿cómo creer todavía en la ilusión de transparencia que se vincula con este término después de Freud y el psicoanálisis?

¿Sujeto?, ¿cómo mantener todavía la ilusión de una fundación última en algún sujeto transcendental después de la escuela de Frankfurt?

¿El yo?, ¿quién no es sensible ante la impotencia del pensamiento para salir del solipsismo teórico, a no ser que se parta, como Emmanuel Lévinas, del rostro del otro, eventualmente de una ética sin ontología?

He aquí por qué yo prefiero decir persona y no conciencia, sujeto, yo.” (Ricoeur, 2000a, p. 90).

En este mismo texto Ricoeur agrega la reflexión personalista que “todas las categorías nuevas nacen de actitudes que son tomadas de la vida y que, por la clase de pre-comprensión a la que están vinculadas, orientan la investigación a nuevos conceptos que serían sus categorías apropiadas (...) con el término *aufweis* [Paul-Louis Landsberg] designa una suerte de método de mostración, pero de ningún modo de demostración. Con el fin de salir de abstracciones, quisiera por mi parte detenerme a precisar la actitud-persona. En primer lugar, es persona esa entidad para la que la noción de crisis es la marca esencial de su situación.” (2000a, p. 91, el resaltado es mío).

En el mismo sentido he afirmado en varias oportunidades que no tenemos (o no deberíamos tener) una forma inmutable o que nos brinde respuestas para todo. Como afirma el epistemólogo Edgar Morín (1977) es de la esencia del ser humano ser inconcluso e inacabado. Cuando el paisaje cultural una aguda transición o reorganización nos referimos a ellos con el nombre genérico de “crisis”.

La crisis, el momento crítico sería, por lo tanto, un punto de quiebre en un recorrido, un camino en elaboración, una hesitación en función de las transformaciones en curso. El filósofo Huberto Rohden denominaba *hombre acrisico* a aquel que tiene aguda conciencia de su transitoriedad. En sí la crisis no tiene valor ni negativo ni positivo. Lo importante es el *camino* en que la crisis ocurre, su jornada, su trayectoria. Analizando el recorrido podemos evaluar el momento crítico, y aun el período de crisis (Ferreira-Santos, 2006, pp. 31-32). De aquí emerge la *actitud-persona* en confrontación, efectivamente, con la vida.

Si, es verdad que podemos reflexionar sobre esta confrontación y teorizar respecto de ella. Pero, como decía Merleau-Ponty (1992), eso es un pensamiento que sobrevuela las cosas y renuncia a habitarlas. Por el contrario, un pensamiento vertical, en profundidad, con el ser pre-reflexivo, el ser salvaje que habita el mundo, pertenece al universo de la persona y de la vida.

En este sentido, entre nosotros, afroamerindios latinoamericanos, el manejo del lenguaje como Ser, o sea, la escritura así como la producción del conocimiento solo puede concebirse como *obra de vida*. De otro modo, resulta incomprensible y sin sentido. Nuestra escritura no es solamente la capacidad técnica de convertir la vivencia en palabras escritas; si no que el universo de la actitud-persona se desdobra en una *inscripción*. Somos nosotros los implicados en las palabras y textos como entalles sobre la materia dura que resaltan a los ojos y forman un símbolo vivo.

Así como en nuestra tradición oral las palabras son sagradas sin estar escritas, es necesario recordar que la palabra es *palabra-alma*, energía capaz de crear las cosas, estatuto creador de la realidad y de los seres, que instituye el mundo al mismo tiempo que lo nombra. Y no se trata aquí de ninguna concesión a las teorías eurocéntricas que peyorativamente nos llamaban *animistas* prelógicos, o de racionalidad *primitiva*. Ahora las propias ciencias *de punta* lo admiten. Pero tenemos eso en nuestra alma ancestral.

De manera muy sucinta y resumida puedo afirmar que la tradición blanco-occidental patente en la estructura de la sociedad latinoamericana, es, al mismo tiempo:

- *Oligárquica*, es decir, basada en la posesión ancestral de grandes extensiones de tierra y de riquezas por una pequeña parte de la sociedad no necesariamente *esclarecida*;
- *Patriarcal*, sustentada en el dominio masculino patrilineal, en que las figuras del padre, del patrón, del coronel (expresión en Brasil), del Estado, del obispo (o cura), son equivalentes simbólicos y cuyas características básicas son: la estructura lógica de separación y distinción, el mando, la posesión, el tener, la vigilancia, el castigo y la impunidad de la arbitrariedad (sentimiento de omnipotencia); su atributo básico es la razón;
- *Individualista*, fundada en la herencia iluminista (*aufklärung*) y burguesa de la apología del individuo en detrimento de la comunidad o de la sociedad y en la defensa de la libertad individual y de la libre iniciativa; y
- *Contractualista*, basada en el formalismo del *contrato social* iluminista, que entiende las relaciones sociales son entendidas como originadas de un contrato establecido entre los individuos de forma libre, autónoma y responsable en búsqueda de la libertad, la igualdad y la fraternidad.

Estas expresiones sociales y valores subyacentes a la cosmovisión patriarcal, que se remite al mito de Prometeo (el titán que roba la centella de los dioses y entrega el fuego a los mortales por lo cual es castigado), marco simbólico que las sustentaron ampliamente difundidas en el tejido social y propaladas por sus equipamientos civilizacionales por excelencia: la escuela, el Estado y los medios de comunicación. Curiosamente, con esta estructura se pretende garantizar que la cosmovisión afroamerindia ingrese al sistema educacional con la nueva ley como ocurre en Brasil (Ley 11.645/2008, art. 26-A: “En los establecimientos

de enseñanza fundamental y secundaria, públicos y privados, se toma obligatorio el estudio de la historia y cultura afrobrasileña y indígena”).

Pues bien, la contradicción es que esta cosmovisión afroamerindia es radicalmente inversa a los valores de la sociedad blanco-occidental.

En la misma dirección, nos dice Oliveira (2003, p. 71) que:

“esa cosmovisión de mundo se refleja en la concepción de universo, de tiempo, en la noción africana de persona, en la fundamental importancia de la palabra y en la oralidad como modo de transmisión de conocimiento, en la categoría primordial de Fuerza Vital, en la concepción de poder y de producción, en la estructuración de la familia, en los ritos de iniciación y socialización de los africanos. Claro, todo eso ubicado en la principal categoría de la cosmovisión africana que es la ancestralidad.” Casi todas las categorías aquí nombradas, y en especial la ancestralidad, las encontramos igualmente en las cosmovisiones amerindias.

En oposición a las características que presentamos anteriormente de la tradición blanca-occidental, la herencia afroamerindia en Latinoamérica, es:

- *Comunitaria* (no oligárquica), basada en la comunidad de bienes y en la preponderancia del bien-estar comunitario sobre el bien-estar personal; entendida la noción de *persona* no solo en el sentido que le da Marcel Mauss, sino, además con una acepción personalista, como el resultado de las tensiones entre las pretensiones personales y las comunitarias.
- *Matriarcal* (no patriarcal), basado en un concepto animista según el cual la figura de la gran madre (*mater*), de la sabia (*sophia*) y de la amante (*anima*) son equivalentes simbólicos y sus características básicas son los esquemas lógicos de la conjunción y la mediación, la religación, comunidad, el cuidado, la narrativa y la reciprocidad (sentimiento de pertenencia); su atributo básico es el ejercicio de una *razón sensible*¹.

1. Reflexionando sobre la cosmovisión africana, Oliveira nos señala: “Su actitud estética delante de la da vida es la expresión de una actividad ética delante del mundo. La estética no es comprendida aquí como la vertiente de la filosofía que estudia el arte, lo bello. Es la ‘ciencia de la sensibilidad’, que opera con los afectos, las percepciones, las energías y lo cognitivo. Es hacer filosofía no solamente con la razón. Es ampliar la definición misma de filosofía, que trasciende la máxima de que la filosofía es el pensamiento racional. De ahí la necesidad de incorporar en el tejido mismo de la filosofía las categorías de deseo, de libido, de los afectos y de las sensaciones que nos atan al

- *Colectiva* (no individualista), - estructurada en la herencia agrícola-pastoril de la importancia de la aldea (comunidad) y la división de la cosecha que defiende el concepto afro-amerindio que privilegia la importancia comunal-naturalista en las relaciones con la naturaleza del lugar donde se habita y una estructura fraterna de supervivencia.
- *Afectual-naturalista* (no contractualista), estructurada en el valor que el afecto representa en las relaciones entre las personas como *cimiento social*. En este sentido, las relaciones sociales se originan en la necesidad pragmática de supervivencia, en el afecto, en las relaciones entre parientes, en las amistades construidas, en la defensa de la libertad como autonomía, en las herencias ancestrales y en la fraternidad².

No nos sorprende, por tanto, que en Latinoamérica, en general, solamente a partir de los años cuarenta el *pueblo* acuda a la escuela. Esta institución civilizadora siempre ha servido a una elite oligárquica, estatal, pequeño-burguesa. Por eso, resulta comprensible total ineficacia al intentar *servir* a otra clientela: el pueblo. Y hoy, cuando el acceso democrático a la escuela y su permanencia en ella empiezan a consolidarse (al menos en algunos países de Latinoamérica, como Brasil), la pretensión de difundir las bases de otra cosmovisión (sistemáticamente combatida y menospreciada porque circula en el subterráneo de las instituciones y en las comunidades), en la sociedad afroamerindia, solo puede resultar en fracaso si no tenemos claro en nuestras conciencias y actitudes esta contradicción radical. Pero es imperioso afirmar lograr la promulgación de la ley fue una conquista de los movimientos negros unificados y de las naciones indígenas, de Brasil como forma de reconciliarse con su ancestro y su identidad.

Otro elemento importante que me parece imprescindible reafirmar aquí para que veamos cómo puede ser posible conciliar estas cosmovisiones distintas en la escuela es que, en el mundo blanco-occidental es ella es tan solo una de las instancias de nuestra trayectoria formativa. Y debe ser así, pues si fuera la única instancia ya no habría posibilidad de cambios, 1984, del anarquista inglés George

mundo y su compleja diversidad" (Oliveira, 2003, p. 168, nota 70). En la misma dirección, en el intento de encontrar alternativas para la racionalidad occidental, véase Maffesoli, 1996.

2. Muy similares a las culturas amerindias, son los principios organizadores de las sociedades africanas, según Oliveira (2003, p. 71): "*Principio de la diversidad, de la integración, de la armonía con la naturaleza, principio de la ascendencia y sabiduría de la vejez ligado a la ancestralidad, principio de la complementariedad, de la polaridad del mundo entre energías destructivas y constructivas, y el principio comunitario, entendido lo comunitario como estado ideal de bienestar social.*"

Orwell, no sería una ficción sino un documental. En este sentido he reiterado que el objetivo de *formación integral de la personalidad de los educandos* es el más fascista y totalitario de todos, y que la escuela es heredera de la sociedad blanco-occidental. Es por la *divina providencia* como nuestra prepotencia *formadora* escolar se logra adecuar a veces a los avatares y a las instancias formativas de nuestra realidad afroindia.

En esas otras instancias de nuestra trayectoria formativa, por ejemplo –la familia, las prácticas religiosas, las prácticas artísticas y estéticas, las prácticas deportivas, los niveles de decisión comunitaria, las prácticas participativas de solidaridad– nuestros niños y jóvenes aprenden las bases matriarcales de nuestra herencia afroamerindia. De esta vivencia proviene el choque y la contradicción con los valores perpetuados por la escuela y los agentes reproductores del sistema de enseñanza que nuestros niños y jóvenes en la gran mayoría de las veces no están en capacidad de comprender en su génesis histórica y su actualización cotidiana.

En el ámbito de la escuela y de las prácticas escolares formales se imponen autoritariamente los valores blanco-occidentales como *valores universales* que serán incorporados, asimilados, cumplidos y no cuestionados. Los *otros* valores son presentados, a lo más, como pertenecientes a la pre-historia de la *evolución blanco-occidental* y por lo tanto, *exóticos y primitivos*. Así se cumple la dinámica perversa que inculca ideas preconcebidas en quien es víctima de estas ideas.

Por paradójico que parezca a primera vista, parafraseando a Paul Ricoeur (2001), nuestro devenir depende de la visión de futuro que teníamos en el pasado. El pasado tiene, en este aspecto, un carácter libertario insospechado. Pero no el pasado libresco que nos muestra una historia enfrascada, sino el pasado más radical: nuestra *ancestralidad*. Nos recuerda Mia Couto (2003, p. 26): “*Nada demora más que las formulas de cortesía africanas. Se saludan los presentes, los idos, los llegados para que nunca haya ausentes*”.

Ancestralidad aquí entendida como el rasgo constitutivo de mi proceso identitario heredado y que va mas allá de mi propia existencia y esta afirmación en primera persona reafirma el carácter personal de esta relación con los rasgos heredados, que se suman a los otros factores formativos en el proceso identitario. Así, no se considera la identidad como un bloque homogéneo e inmutable, sino como un proceso abierto y en permanente construcción en el cual dialogan varios factores determinantes, escogidos o no, en contraste con la alteridad con que nos relacionamos. La otra faceta ancestralidad como herencia, que puede

también ser biológica (pero no necesariamente), es mucho más extensa y más duradera (el dilatado tiempo histórico) que mi existencia personal (el limitado tiempo de mi existencia). Esta es la herencia colectiva del grupo comunitario al que pertenezco y me trasciende. Visto así, tenemos con esta ancestralidad una deuda en la medida en que somos el futuro que se avizoraba en el pasado y nos compete mantener vigentes sus energías movilizadoras y fundadoras. En resumen: nuestra deuda con la ancestralidad es que tenemos que ser nosotros mismos.

En este aspecto, la *topofilia* (la pasión por la tierra donde nacimos o donde aprendemos a convivir) es aquello que José Rodrigues Brandão indica en la Amerindia “*La mejor invitación: seamos fieles a nosotros mismos y cambiemos solamente lo necesario en nuestros modos de vida y sistemas de pensamiento. No mas señores del mundo, sino hermanos del universo*” (Brandão, 1994, p. 41).

Tanto el *ecosistema arquetípico* el universo de las relaciones dialécticas y recursivas entre la ambivalencia (*umwelt*) y la corporeidad humana que resulta en actitudes y significaciones subjetivas *matriarcales*, es decir, que modelan las respuestas existenciales comunes que pueden ser expresadas en una narrativa ancestral (*mito*) como la *topofilia* los he constatado *in loco* al extender la investigación a otros terrenos míticos como el paisaje vasco y sus correlaciones simbólicas con el paisaje amerindio (quechua y guaraní) aunque sin dialogo histórico ni difusión entre las dos culturas, en mis tesis post-doctoral y de libre-docencia (catedrático), *Crepúsculo del Mito* (2004), ambas en la Facultad de Educación de la USP; e igualmente en el libro *Crepusculario: ensayos sobre mitohermenéutica y educación en Euskadi* (2005a). Otras investigaciones importantes que avanzan en el mismo sentido de configurar una filosofía afroamerindia son los de Arguedas (1987), Morales (2008), Estermann (1998), Tatzo & Rodríguez (1998), De la Torre (1999), Oliveira (2003).

Pero la inspiración de este conocimiento *crepuscular*, *cognitio matutina* en Agostino (conocimiento de sí a través del conocimiento de lo sagrado), la encontramos en las reflexiones del propio maestro Gilbert Durand (1995, pp. 83, 106-110) sobre el estatuto gnóstico del *alma del mundo*, es decir, el conocimiento del mundo interior a través del interior del mundo, mediado por la figura femenina del saber, *Sofía*, como alma (*ánima*) del mundo.

En los diálogos con Andrés Ortiz-Osés quien es, junto con Gilbert Durand, uno de los últimos representantes vivos del *círculo de Eranos*³, destacamos el carácter crepuscular de aquello que denominamos *filosofía latino mediterránea* (Ortiz-Osés, 1995 y 2005; Ferreira-Santos, 2004 y 2005), como espíritu y herencia de las tradiciones germánico-anglo-sajónicas diferentes a la filosofía analítica o lógica (de base aristotélica y cartesiana). Con excepción del movimiento romántico alemán que se aproxima más al *espíritu latino mediterráneo* o afroamerindio, Pues se trata de una sensibilidad particular y específica que se transmite por los vasos comunicantes simbólicos entre la sensibilidad cuya matriz es el mar Mediterráneo (la mar en el medio de la tierra) y aquella cuya matriz es el Atlántico y Pacífico (la Amerindia como tierra en el medio de los mares).

Sintetizando, podemos destacar la recurrencia del *humanitas* (personalismo latino) como afirmación de la potencialidad humana (correlato del *anthropos* griego), que se actualiza en la existencia concreta, pero siempre dependiente de un *encuentro iniciático* con un iniciador que con un método *mayéutico* (de parir), ayude a la persona a exteriorizarse y realizarse en su propia búsqueda, a dar a la luz en un segundo nacimiento. Sea en el modelo mediterráneo socrático, sea en el modelo andino del *amauta*, en rigor, es esta la base de toda práctica educativa (*ex ducere*) latino mediterránea.

Este *axioma* que postula el potencial humano de realizarse exige el ejercicio del *sensus* (sensibilidad y sensualidad) como testimonio corporal de nuestra dimensión cosmológica. No se reduce a una concepción empirista-sensorial, sino que indica la importancia de la vivencia corporal como sustrato de toda reflexión y de carácter racional. Se vive a *flor-de-piel*, en el sentido literal animal que privilegia la piel, el tacto, el abrazo, las manos estrechadas, el codo a codo por la calle, el afecto. Diríamos, una reevaluación del *cogito* cartesiano: “*siento, luego existo; después pienso sobre...*”

Esta centralidad afectual hace del corazón (*cordis*) el órgano principal de la vivencia corporal, el centro decisor y organizador de la vida cotidiana en aquello conocido como *pensamiento cordial*: “*pautarse por el corazón*” (aunque es necesario, una vez más, destacar que esta característica no se relaciona con la pretensión sociológica –adjetiva y reductora– de enmascarar los conflictos sociales, que

3. Más allá del marco teórico referencial del *Círculo de Eranos*, incluyo en mis reflexiones la tradición filosófica que sirve de trasfondo a las inquietaciones de Nikolay Berdyaev, Emmanuel Mounier, Paul Ricoeur, Nise da Silveira, Maurice Merleau-Ponty, René Guenón, Georges Gusdorf, José María Arguedas y Ángelo Kretan (líder indígena kaikang brasileño asesinado en 1980 por las empresas madereras).

como el reduccionismo freudiano, parten de la *teoría de la conspiración y de los ocultamientos*. Es la *lectura de sospecha*, como dice Ricoeur).

Esta manera de ver el mundo y de posicionarse en el ser reflejo también en el universo simbólico de las tejedoras que componen los hilos de la vida y del destino en las tramas y urdimbres del tejido social. Ahí la noción corriente y menos escandalosa (entre lo latino mediterráneo) del *complexus* (*tejido, trama, encuentro, afecto*, en latín), de la aplicación práctica de un pensamiento, complejo: conciliación de los contrarios, que no se anulan, ni se diluyen en la *síntesis* hegeliana o marxista; por el contrario, se mantienen en constante tensión, que es el motor de la dinámica vital, el desafiante ejercicio de una *dialéctica-sin-síntesis* (como en Merleau-Ponty, Mounier o Ricoeur).

Ahí también el apelar comúnmente al recurso de la mediación para resolver los conflictos que se suscitan entre todos los polos. Hay una tendencia casi que *natural* al recurso de apelar a un *tertium datum* –lo cual es un escándalo epistemológico para la tradiciones occidentales (aristotélico-cartesianas)–, personificado por un *psicopompo* (conductor, mediador). Es decir, pensar siempre en un tercer elemento que hace la mediación necesaria entre dos polos opuestos, contradictorios, pero complementar (Morín, 1977). Este es, por ejemplo, el papel de la figura quechua de la *chacana* (Tatzo & Rodrigues, 1998; Estermann, 1998).

En la base de esta triangulación cosmológica se encuentra la valoración de la *amicitia* (equivalente de la *philia* griega), o simplemente, la *amistad*. Recordemos que *Empédocles de Agrigento*, en la antigüedad clásica griega, cerca del siglo V a.C., elaboró su teoría (*theorien*, “hipótesis de las acciones de dios”) de los cuatro elementos: agua, aire, tierra y fuego (espléndidamente actualizada por Gastón Bachelard), movidos por dos fuerzas básicas contradictorias y complementarias: *philia* (amor, pasión, amistad) y *neikós* (la discordia). En Freud estas dos pulsiones serán denominadas de *Eros* (la pulsión de vida, la *libido*), y *Thanatos* (la pulsión de muerte, la *destrucción*).

El sentimiento comunitario de un anarquismo comunal-naturalista se funda en esta base afectual de los lazos fraternales, pese a que la infiltración burguesa-occidentalizante-capitalista pone en riesgo el ejercicio de esta fraternidad con sus pulsiones consumistas y sus compulsiones globalizantes. El origen de la *coagulatio* latinomediterránea resultante del perenne conflicto entre la herencia *matriarcal* (de la tierra-madre) y la herencia *patriarcal* (Estado-nación) es, precisamente el arquetipo de la *alteridad*: *lo fratello, lo hermano o hermana*, en la *maninha* (en Brasil). Dice una canción popular del norte de Brasil “Miedo... *mi buey ha muerto*,

manda buscar otro, maninha, en Piauí". Es precisamente este sentido simbólico el que prima en las redes de solidaridad espontánea cotidianamente, en las situaciones-límites, y son el indicio más evidente del arraigo de esta característica latinomediterránea.

Tal solidaridad se traduce en su equivalente epistemológico: la *intellectus amoris* (intelección amorosa).

Por más que nos empeñemos, no hay un fundamento epistemológico o cognitivo que dispense la relación amorosa del *pseudo-objeto yo-otro-mundo*. Mucho antes de conocer algo, amaste este *algo*, y por eso el origen *místico* es el punto de partida de la relación epistémica y no su punto de llegada. Se trata de la primacía de la empatía y simpatía como convergencia de los *pathós*.

“Cuando Kant negaba la posibilidad de un conocimiento del noumeno, y lo restringía tan solamente al fenómeno a lo que parece su afirmación era en cierto modo valida, pues para conocer las cosas en todo cuanto ellas son tendríamos que fundirnos con ellas” (Santos, 1963, p. 21).

Si, por un lado, en los términos del primer Bachelard, filósofo de ciencia, esto representa un problema para la *ruptura epistemológica*, de otro lado, es el punto de inflexión para la *ruptura de la ruptura* que se verifica en la radicalización del racionalismo. Esta radicalización apunta hacia un *racionalismo poético* a bucear en el interior de la sustancia para, *poéticamente*, recrear el propio mundo en los términos del segundo Bachelard, amante de la literatura y de la imaginación, para quien el conocimiento de la intimidad de la sustancia revela, inmediatamente un *poema*. En esta dirección afirma Sergio Lima (1976, p. 87) la posibilidad de un *pensamiento como conocimiento sensible*, o aun como en la sugerencia afortunada de Maffesoli (1996): “*Así como fue para el barroco, es preciso sensualizar el pensamiento*”.

Aquí, en el paisaje latino mediterráneo, se trata de un racionalismo ya poético en su origen, ejercido en las comunidades y muy poco reflexionado académicamente. En este sentido, las *modernidades*, llenas de audacias del viejo pensar cartesiano europeo, encuentran ecos y resonancias en nuestro espíritu no por la semejanza del camino epistemológico, sino por ser esta la configuración de nuestro ser *primigenio*.

Y, entonces, ya estamos instalados en el ámbito de la *razón sensible (afectiva)* que guía el espíritu afroamerindio y mediterráneo de aquellos que tienen en el

mar y en las montañas la ruta y la casa natal a donde retornar. Ortiz-Osés explicita bellamente, este universo en su posibilidad semántica en el español como *co-razón*: la razón doble y mestiza que concilia razón y sensibilidad, corazón e intelecto en un horizonte humanizante, húmedo y repleto de *humus* fertilizante.

Es evidente que no voy a ser negligente aquí con las *sombras* que se proyectan de esta filosofía latinomediterránea en sus problemas cotidianos bien conocidos: *la escolástica jurídica, el dogmatismo inquisitorial, el realismo cósmico, el sentido común alienado, el imperialismo, el fascismo y las ideologías violentas, la mafia y el amiguismo, la chapuza, el machismo donjuanesco, el picaresco y el chauvinismo, etc.* (Ortiz-Osés, 2005, p. 9; y 1995). Todavía, reevaluar sus fundamentos auxilia en la re-fundación de nuevos momentos, y nombrar sus sombras ayuda a disiparlas.

En este sentido, entre nosotros la escritura, así como la producción del conocimiento, solo puede concebirse como *obra de vida* (Ortiz-Osés, 1989; 1996), en un contexto matriarca-comunitario, afectual-naturalista y anarco-fraterno.

En el ejercicio de esta mitohermenéutica simbólica percibimos que los injertos de vida en la narrativa son una constante que resalta en el texto para darle un sentido mas allá de lo que narra:

“La aparición de la palabra ‘vida’ merece reflexión. Ella no es tomada en un sentido puramente biológico, sino en el sentido ético-cultural, bien conocido por los griegos cuando ellos comparan los méritos respectivos de los bio ofrecidos a la elección más radical: vida de placer, vida activa en el sentido político, vida contemplativa” (Ricoeur, 1991, p. 209).

Y en el marco de una vida activa en el plano político la narrativa descriptiva de vida se alza insurgente y rebelde contra la idea del demiurgo redentor presente en la narrativa prescriptiva del Estado. Se abre, entonces, *un foso lógico entre prescribir y describir, entre deber-ser y ser* (p. 201). Precisamente esta tensión entre las dos narrativas acentúa la característica básica de las narrativas de intentar fijar las palabras como para evitar la evasión y la resistencia de la vida en su flujo continuo, siempre rebelde a las síntesis y las organizaciones puramente racionales de tradición occidental.

Para comprender y trabajar con la obra de vida en la filosofía afroamerindia con su estatuto ontológico de *ser aprehendiente*, con su estatuto epistemológico de

intelección amorosa, con su estatuto de razón sensible, se debe intentar captar la *unidad narrativa de vida*:

“En cuanto a la noción de unidad narrativa de vida, es preciso también ver ahí una unión constante entre fabulación y experiencia viva. Precisamente en razón del carácter evasivo de la vida real tenemos necesidad del auxilio de la ficción para organizar esta última retrospectiva extemporánea” (Ricoeur, 1991, pp. 191-192).

La fabulación, con mucho, antes que ser elemento perjudicial para la comprensión del espíritu entrelineas es precisamente un factor esencial de la unidad narrativa de vida y un recurso creativo y versátil para enmarcar y contextualizar las narrativas más personales, las historias de vida, en la vida colectiva, en un *mito personal* o en un *mito colectivo*: *Esa dialéctica nos recuerda que la narrativa hizo parte de la vida antes de exiliarse de la vida en la escritura, ella vuelve a la vida por las múltiples vías de apropiación y al precio de las tensiones.* (p. 193). Por lo tanto, es por los complejos procesos simbólicos de la *articulación cultural* (Ferreira-Santos, 2005) de las tradiciones culturales al ideario a la ideología, mediada por la imagen arquetípica, como la narrativa de vida se condensa en una unidad coherente con su racionalidad interna y con la expresión estética de sus hesitaciones conflictivas.

Cabe, entonces, la tarea mitohermenéutica de búsqueda de sentido de la unidad narrativa de vida⁴ en su memoria personal antes de su exilio en la escritura, de la manera como ancestralmente las narrativas son transmitidas: oralmente, de generación en generación, o aun en ausencia del interlocutor, su interpretación debe indagarse en los vestigios de vida presentes en el tejido de las palabras propias del geógrafo, del viajero y del romancista, y que respectivamente dan valor a su entorno, a su camino y a su deseo.

Pero, la tarea resultaría incompleta si no se amplía al conjunto de las narrativas que en profusión emergen de la vida misma en su flujo cotidiano: *¿El enmarañamiento de las historias de vida unas en las otras es rebelde a la inteligencia narrativa que nutre la literatura? ¿No encuentra, en el encaje de una narrativa en otra, de lo cual la literatura nos da muchos ejemplos, un modelo de inteligibilidad?* (p. 192). La forma como encaja una narrativa en otra y su enmarañamiento social nos darán,

4. En mitohermenéutica, lo correlato de la *unidad narrativa de la vida* es el *mito personal* en su trayectoria (actualización, descenso, potencialización y ascensión). Desde ahí la importancia de percibirse lo *momento mítico de lectura* (G. Durand) tanto del hermeneuta como de sus interlocutores.

entonces, el hilo organizativo de la tesitura de la vida misma en sus rincones cotidianos, lo cual traza una trayectoria que podremos interpretar con base en el conocimiento mitológico. No se trata de revelar extemporáneamente lo que ya está determinando sino de comprender la reiteración de alternativas que el ser humano viene buscando a lo largo de su historia filogenética.

Me parece que es esta la contribución de la mitohermenéutica a los profesionales de educación en sus relaciones con la administración, con sus pares en la unidad escolar o universitaria, y con la comunidad. ¿Cómo habrán de interpretar estos pares lo que dicen directores, profesores, alumnos, padres, coordinadores pedagógicos, si este profesional no profundiza en la trama de las narrativas diariamente tejidas y constituidas de vida revuelta y rebelde a los dispositivos legales y a los burócratas de planta intentan formalizar la torrente de los acontecimientos?

Y para completar esta trama compleja, su propia intervención e interpretación ya es una obra de vida, tallada en la inscripción de las personas en la materia fluida de la vida.

Teniendo las narrativas de los involucrados en el proceso escolar como materia prima, ejemplar, el educador no puede eludir el intento de comprender y articular estas narrativas. Pero si concordamos en que la mayoría de las atribuciones listadas en la propia narrativa prescriptiva del dispositivo legal sobre el perfil de estos educadores, vemos que está mucho más cerca del *demiurgo redentor*; por lo tanto, irreal en el sentido estricto de la noción; y si se pretende que este profesional pueda, de facto, articular la persona y la escuela en la construcción de una propuesta pedagógica o (más interesante y creativo) de varias propuestas pedagógicas comunitarias (que se entienda: *con la comunidad* y no *para la comunidad*), ¿podría él prescindir de significar las narrativas de sus interlocutores en la tesitura de su propia narrativa profesional?

Lo que vemos con cierta frecuencia es la subsunción del profesional en la *rueda-viva* de la rutina del sistema y su incorporación a la práctica burocrática característica, que es la *promesa* como simulacro y elemento de *performance* para siempre

“Pero, será abusar de la sutileza si distinguésemos entre la descripción de la promesa como acto de discurso de nivel performativo y la obligación moral de mantener su palabra? La promesa es uno de los lugares donde la metafísica se confina a la moral” (Ricoeur, 1997, p. 30).

Mantener la palabra seria, entonces, es un desafío metafísico que deviene en un problema, esencialmente *moral* y existencialmente *ético*. Aquí, la narrativa se eclipsa en frases lacónicas como la vida, se fragmenta en compartimientos estancos sin personaje central. El ser, ausente, igualmente se eclipsa: “Entonces se produce una especie de cortocircuito entre conciencia y obligación, para no decir entre conciencia y interdicción” (Ricoeur, 1991, p. 409). Pero la práctica concreta de promesa como dilación puede tornarse en interdicción consciente en la medida en que el propio educador se aliena de sus responsabilidades humanas más allá de su impotencia constitutiva frente a lo macro-político.

Si consideramos el espacio público en que aparece la acción educativa, *las actividades que llamamos prácticas se tornan evidentes. Pero, la publicidad, tomada en este sentido es, bien lo sabemos, una tarea, más que un albur* (p. 230). Entonces, lamento aun más la deconstrucción gradual del educador que en este contexto, por las omisiones y por los juegos de duplicidad y evasión, va dejando de ser él mismo. Va perdiendo la palabra de su propia narrativa de vida. Solamente firma su nombre en el viejo y tradicional libro de presencia. Casi no contesta al *buenos-días* de la merendera. Se aburre con el ruido ensordecedor de los niños en su recreo. Se aplasta impotente en su silla frente a las reclamaciones diarias.

De nuevo, me parece saludable retornar a las reflexiones antiguas, para refrescar la memoria en la propia fuente de *Mnemosyne* en el ciclo mítico de Orfeu y Eurídice, la Memoria, madre de las Musas:

“Sin preocuparse por la ortodoxia aristotélica o kantiana pero sin desestimar los fundamentos de esas dos tradiciones: 1) el primado de la ética sobre la moral; 2) la necesidad para la perspectiva ética de pasar por la criba de la norma; 3) la legitimidad de recurrir a la norma a la perspectiva cuando la norma conduce a hesitaciones prácticas” (p. 201).

Por tanto, al pautarnos por el argumento presentado, reafirmo la primicia de la ética (decisión personal) sobre la moral (imposición social) para dirimir las dudas prácticas, aunque sea necesario desestimar la norma para legitimarse. En términos de Ricoeur, la sugestión es la prioridad de una *pequeña ética* que él llama *perspectiva ética: la perspectiva de la ‘vida buena’ con otros y para otros en las instituciones justas*. (Ricoeur, 1992, pp. 11-24; también 1991, p. 202; y 1997, p. 133), que revela un *sistema triádico del discurso que une lo hablante, lo interlocutor y la institución del lenguaje [y iclusolo agente.] Con lo ayudante o adversario y con el campo de la práctica* (1997, p. 134).

De esta forma, en esta *pequeña ética* hay un énfasis en una sabiduría práctica (*phronésis*) que abre el camino para la deliberación, o sea, para retomar de la palabra intencional como desafío y principio constitutivo de *la estima de sí, de la solicitud al Otro en el diálogo narrativo y del deseo de vivir en instituciones más justas: la deliberación es aquí el camino que la phronésis sigue, la sabiduría práctica (palabra que los latinos traducen por prudentia) y más precisamente el camino que sigue el hombre de la phronésis para dirigir su vida.* (1991, p. 205).

Al retomar sus hechos, su participación activa en la relación social, sus obras (*ergo*), este carácter activo del ser humano surgen como *plan de vida*, sus obras en el torrente del flujo de la vida, pero sin dejarse arrastrar por la inercia. Continúa Ricoeur resaltando que *la noción de plan de vida insiste en el aspecto voluntario, hasta voluntarista, de lo que Sartre llamaba proyecto existencial (...). El hombre aparece ahí de repente como víctima tanto activa como pasiva y sometido a esas eventualidades de la vida.* (p. 210; también 1997, p. 102).

Vida buena o vivir bien es *para cada uno, el universo de ideas y de sueños a cumplir con respecto a los cuales una vida es considerada más o menos realizada o irrealizada. Es el plano del tiempo perdido y del tiempo reencontrado* (Ricoeur, 1991, p. 210). Quizás el tiempo reencontrado por el educador para realizar su plan de vida en el campo de la educación, más allá de retomar la palabra auténtica; es el tiempo de articular las narrativas de vida de aquellos que con él anhelan pertenecer a un proyecto mayor. *Pro-jectum*, sin la connotación programático-racionalista, y de honda satisfacción existencial.

Tiempo reencontrado en el espacio primordial de una iniciación: *saioka* euskalduna, ser aprehendiente quechua, poética del canto y del oír guaraní (Ferreira-Santos, 2004).

Este tiempo reencontrado, a mi entender, se pauta por las características narrativas que, positivamente, se extienden aquí y allí, también en la escuela y en la universidad. Entre ellas, sobre todo, el sitio de la palabra auténtica: la orientación, la escucha, la mediación narrativa para el proceso identitario de las unidades escolares y de sus agentes en la propuesta pedagógica que, al contrario de ser pre-concebida, pasa a ser resultado de la real articulación de los profesionales y de la comunidad. Por lo tanto, aquí la administración, más que colegiada, será *participativa*. Esta propuesta diría que el educador pasaría a ser un oyente para poder narrar y, entonces, simplemente, ser con los otros, a la vez, maestro y aprendiz: aprendería con humildad de los otros y por su maestría construiría con los otros. En la perspectiva de la ética epicureista: *delante de la*

servidumbre y el servilismo, emprendería a gobernarse a sí mismo. La independencia que la ciudad ha perdido, puede el sabio todavía guardarla para sí mismo en su retiro y en su mente libre (Gual & Mendes, 1974, p. 52).

En la construcción cotidiana de las narrativas de vida no hay acción aislada sino en complicidad con los pares, quienes inconscientes en un principio consustancial el sentido y el significado últimos de los planes y obras de vida de cada uno, no solamente en su proyecto profesional, sino, y sobre todo en el elemento principal de la *pequeña ética* de Ricoeur y raíz de la filosofía afroamerindia: la amistad.

“El vivir bien no se limita a las relaciones interpersonales, sino que comprende la vida de las instituciones [lo que nos lleva a percibir] la institución como punto de aplicación de la justicia, y la igualdad como contenido ético del sentido de justicia” (Ricoeur, 1991, p. 227).

Aun que no es parte concreta de las competencias o requisitos del perfil que la ley exige al educador con base en las obsesiones normativas de nuestra herencia jesuítica (*ratio studiorum* de las directrices y bases de la educación, los *redízimos* de las subvinculaciones tributarias) en la configuración de los psiquismos, la amistad (*philia*) subyace a nuestra argumentación central: que la tarea mitohermenéutica de interpretación de las narrativas de vida (de los mitos personales expresados en las obras de vida) del conjunto de los involucrados en el proceso escolar o académico, en la unidad escolar en su administración, ayuda a comprender la actuación del educador, más allá del estrecho círculo burocrático de los expedientes, evaluaciones, papeles y estadísticas, y brinda la posibilidad de un proceso identitario, del cual debe derivar una práctica pedagógica. Por lo tanto, el tan propalado *proyecto pedagógico* o *propuesta pedagógica* es el resultado final de la acción intencional, consciente, dialógica y, por lo tanto, amiga entre los educadores. De esta manera, los proyectos y propuestas pedagógicas tendrían un carácter verdaderamente genuino y de indiscutible calidad.

Por el contrario, un proyecto o propuesta que no considere los anteriores presupuestos será solamente un formalismo inútil que solo traerá desilusión y frustración, producto de las relaciones patriarcales de autoridad y de mando en los viejos moldes del *arquetipo de la Casa Grande* (del patrón), aun que con la vestidura de un asambleísmo infantil con aires de *gestión democrática...* en rigor debemos guiarnos solamente por una *gestión democrática*, es decir, más allá del juego de palabras, orientarnos por la asimilación, internalización y vivencia corporal de la *con-vivencia* sobre bases democráticas. Mucho más que una *concesión* de la anquilosada estructura jerárquica, esta *gestión democrática* es el

correlato de la fuerza de la amistad, en el sentido latino de fuerza, como *virtus*, como *virtud* creativa y creadora, y a su vez *procreadora*:

“La amistad tiene relación no con una psicología de los sentimientos de afecto y de dedicación para los otros sino efectivamente con una ética. La amistad es una virtud, una excelencia (...)” [según Aristóteles] “el hombre feliz tiene necesidad de amigos” (Ricoeur, 1991, p. 213).

Es precisamente esto lo que arroja la investigación comparativa de las mitologías vasca y amerindia (Ferreira-Santos, 2004); la lección principal de los *comparsak* euskaldunas (comparsas comunitarios), de los *ayllus* quechuas (comuneros) y de la *tekoá* guaraní (aldea).

Esta necesidad de amigos plantea inmediatamente la relación con un interlocutor, y lo que afirma esta necesidad es la *dimensión de valor que hace con que cada persona sea insustituible en nuestra afección y en nuestra estima*” (Ricoeur, 1991, p. 226). Este cuidado con los interlocutores, amigos potenciales, se traduce en el trabajo hermenéutico de interpretación de las narrativas, toda vez que solo se dará a esta tarea aquel que necesita comprender el sentido y el significado de las relaciones que establece con sus pares.

En el paisaje de la *Casa Grande* y del patrón, esto sonará tan solo como una loa a los querubines..., tal perspectiva no nos deja entrever que la vida no transcurre, entre sedas y nubes azuladas; que entre la *potencia* y *el acto se crea el espacio para el fallo*. (p. 214). Es decir, entre la potencia de posibilidad de realización de los deseos y el acto concreto que se hace la realidad se abren todos los espacios para el fallo. El fallo humano es, como bien planteaba Mounier, siempre un fallo de comunicación, cuando las acciones ya no se planean ni ejecutan de manera comunitaria, sea en el placer o en el dolor. *Compartir la aflicción no es lo mismo que compartir el placer* [segundo Aristóteles] *La amistad consiste en amar antes que en ser amado* (p. 224).

Por eso, en el plan de vivir en instituciones más justas sólidamente construidas cotidianamente la igualdad es el correlato de la amistad en el plan personal: *La igualdad, de cualquier manera que la miremos, es para la vida de las instituciones lo que la solicitud es para las relaciones interpersonales* (Ricoeur, 1991, p. 236). De ahí, una vez más, la importancia de la palabra auténtica, de la narrativa que organiza el tiempo, revalida la memoria, nombra el presente y canta el devenir, tal como aprendemos de las tradiciones euskalduna, y sobre todo, quechua y guaraní, en el paisaje afroamerindio, más allá del *Príncipe* maquiavélico.

En este *clinamen* (desvío de la fatalidad) de que trata nuestro filósofo ético predominante, *Epicuro*, en su propuesta jardinera, el *Képos*, el jardín de convivencia entre amigos que cultivaban con el pan, el vino y los libros los sueños de un mundo nuevo mientras el mundo iba siendo destruido allá afuera en la invasión macedónica (Ferreira-Santos, 2005), la palabra arriesga y *en-seña*: nos coloca en el camino de nuestras propias *señas*, nuestro propio destino de humanidad, como comunidad de destino común de hombres y mujeres:

“Que la palabra sea palabra plena, siempre significativa de una presencia. La facilidad verbal disimula muy frecuentemente la falta de carácter. El hombre de palabra no arriesga palabras, pero se arriesga a sí mismo. Esa higiene da palabra, además, tiene un carácter doble, implica una cláusula de reciprocidad” (Gusdorf, 1970, p. 103).

Para finalizar la reflexión digamos algunas palabras sobre la *palabra*.

En la mayoría de los pueblos del libro las religiones de las civilizaciones centradas en los escritos sagrados, a saber: el cristianismo de la Biblia, el hinduismo de los Vedas, el islamismo del Alcorán y el judaísmo de la Torah la palabra tiene carácter sagrado. Isomorfa del creador verbo divino, la palabra se asocia de inmediato con lo que los griegos nombraban de *logos spermatikós*, la palabra fecundante, seminal, creadora y procreadora.

De manera profana el filósofo y maestro Georges Gusdorf señala:

“Es ínfima la distancia entre el animal y la persona: para salvarla apenas hace falta la palabra (...) El lenguaje es la condición necesaria y suficiente para acceder a la patria humana” (Gusdorf, 1970, p. 7).

La dificultad reside en permanecer en esta patria humana y, conciudadano de la esperanza, llegar a la plenitud de la persona. Por lo tanto, el cuidado que la palabra exige se traduce en la capacidad de fecundar en la narrativa de vida de propios y extraños la señal vital para una reorganización narrativa que involucre reencontrar el tiempo perdido; entiéndase esto como reapropiarse de su propio *pro-jectum* de vida y aumentar su autoestima. Así, y como consecuencia directa de esta autoestima, mi apertura al Otro y mi receptividad a él hacen de la palabra solidaria el germen del diálogo que nutre el deseo de bien vivir en instituciones dignas y más justas y puede, *si el destino es benevolente*, fundar sus bases e instituir una *comunidad de destino* que nos pueda devolver la integridad de la corporeidad y el placer de Ser.

Por tanto, el educador jamás podrá evadirse del ritual necesario para la palabra fecundante: el *diálogo*, base indispensable de una relación pedagógica auténtica y de una gestión que se pretende democrática. Pero el diálogo no ocurre espontáneamente en el habla cotidiana o en el habla programada. De reuniones cronometradas que sesgan, la vida; exige lo que Paulo Freire, nuestro maestro a la sombra de un mango, decía: la tensión entre la palabra y el silencio. Provocar respuestas y saber calar no para *tolerar* el otro, sino para acompañarlo en su narrativa y vivenciarla.

“La señal distintiva del hombre de diálogo es que él escucha mejor de lo que habla. Beneficio de la presencia atenta, una especie de hospitalidad espiritual, que excluye el deseo de deslumbrar o de conquistar” (Gusdorf, 1970, p. 86).

La narrativa de vida como obra de vida, ficción entretejida de realidad y fuerza imaginativa, temperada por el diálogo y por las acciones coherentes en una sensibilidad fraterna, se presenta como respuesta al patriarcalismo de la *Casa Grande* y del *patrón*. Sobre esta potencia (*energía*) y el acto posible (*connatus*, como co-nacimiento fraterno) Ricoeur confiesa: “*Todavía resuenan en mi cabeza las palabras energía y connatus, con sus tonalidades fraternales* (Ricoeur, 1997, p. 135). Así, el potencial siempre oculto bajo la capa de lo cotidiano y el acto como creación colectiva derivada del diálogo y de la inserción de las narrativas personales en las narrativas del colectivo, trazan constantemente el rostro identitario de este colectivo; son dos desdoblamientos abiertos por el *mundo del texto: el texto habla de un mundo posible y de un modo posible de que alguien se oriente en el (...) va más allá de la mera función de apuntar y mostrar lo que ya existe (...) crea un nuevo modo de ser* (Ricoeur, 1987, p. 99).

A nuestros escépticos de planta yo los remitiría a mis análisis del modelo educacional cubano en *Imágenes de Cuba* (Ferreira-Santos, 2002): la utopía como lugar irrealizable no debe confundirse con la *ucronía*. En el propalado por el discurso *bobalizante* la utopía es el fenómeno de la *pseudo-globalización*⁵. La ucronía, por su parte es aquello que aún no ha sido posible, puesto que es *a-temporal*, es decir, pertenece al no-tiempo, a lo que aun no es tiempo. La angustia que generan, utopía y ucronía es para el alma libertaria un cierto añejamiento tal como lo

5. Se comprende aquí la globalización de la miseria y de los costos socioambientales en contraposición a la alta concentración de riqueza y acumulación del capital que agrega valores no necesariamente económicos, como por ejemplo, la vida y los valores humanos transformados en *capital de costeó*.

es el tonel de roble para un buen vino; tal como la resina de la noguera para el casco de las naves que pueblan los puertos y se arriesgan a la mar..

Sorprendentemente, el carácter atemporal, ucrónico, de la utopía es la mediación narrativa que nos posibilita articular el presente vivido con la memoria ancestral y encontrar alternativas para el devenir. Si la condición de realización ya no se sustenta en la sucesión temporal, entonces, habremos de hacerlo cuanto antes. Y si fijamos atentamente nuestra mirada en las esquinas del mundo, veremos que la esperanza ya está operando...

Como tributo de agradecimiento a quienes nos antecedieron en el cultivo del sueño, transmitido por las narrativas de vida y fecundado por el diálogo, y como constancia del futuro que el pasado tenía, debemos reconocer *un infinito endeudamiento mutuo* (Ricoeur, 1991, p. 236)⁶. Este endeudamiento es tarea y herencia de humanidad.

“Se trata de humanizarse. Y bien sabemos que en este mundo (aun) no es posible la reconciliación, pero al menos si la comunicación para obtener pactos parciales, consensos mínimos, diálogos constructivos, interacciones prácticas, encuentros fructíferos o compromisos mutuos. Esto es lo prioritario religiosamente en el mundo: la reconciliación de la luz con la sombra, de la ilustración con el romanticismo, del progreso con la tradición, de la libertad con la igualdad, del individualismo con la comunidad y del liberalismo con la solidaridad” (Ortiz-Osés, 2003, p. 211).

Al desarrollo humano de tradición prometeica oponemos el ejercicio de una razón sensible que valoriza el arrollarse humano, el volver a si mismo, compromiso ético de pertenencia que guarda profundas huellas míticas, como hemos visto.

Esta educación en la sensibilidad o en una *pedagogía del envolverse* (en contraposición a las ideologías progresistas del *desarrollar*), consiste:

- En primer lugar, en descubrir su propio camino de formación;
- En segundo lugar, en reconocer la potencialidad de que es portador (su *humanitas*), su condición de posibilidad de ser humano, o sea, de construir

6. La noción de *endeudamiento*, central en la madurez filosófica de Ricoeur, como respuesta a las influencias primeras del existencialismo cristiano, fue siendo desarrollada desde la publicación de *La metáfora viva* (1995), *tiempo y narrativa* (1994), *El Sí-Mismo como un Otro* (1991), y bellamente sintetizada en el artículo *El pasado tenía un futuro* (Ricoeur, 2001).

y realizar en sí mismo su propia humanidad; por lo tanto, optar, conscientemente por intentar dejar de lado el camino de la barbarie; y

- En tercer lugar, en reconocer simultáneamente su singularidad (personalidad) y de su pertenencia a un colectivo (grupo social y cultural); convivir con la diferencia, electivamente en busca continua de aprender otros posibles modos de ser.

Esa *pedagogía* no se enseña y no enseña. No será objeto de formaciones ni iniciales (graduación) ni *en servicio* (formación continuada). No se reduce a las políticas públicas y escapa a todos los índices y estadísticas. No es del dominio de las demostraciones ni de las argumentaciones lógico-matemáticas. No se restringe a las explicaciones causales. Es, incluso, la experiencia pedagógica más radical por la total contingencia e imprevisibilidad de los encuentros, pues en ese terreno no hay fórmulas ni modelos. Todo está por construir, y al mismo tiempo la trayectoria ya está dada desde el origen del *sapiens*.

¿Y en qué consiste, pues, ese encuentro?

En una vieja educación en sensibilidad, como vengo predicando hace algunos años, que consiste en la conjunción furtiva y trágica de un posible aprendiz con un posible maestro, *presentador del mundo*, mediado por la corporeidad de ambos en el campo de fuerzas de la construcción de la persona, como proceso de iniciación. Hay ´por tanto un maestro posible (en el sentido ancestral del término) que nos plantea las varias posibilidades de ser en una “presentación del mundo”: reconstitución del paisaje ancestral y, al mismo tiempo sugerencia de sumarse a lo existencial y comunitario a través de la creación, obra de vida.

*Dedicado a la memoria del poeta uruguayo
Mario Benedetti, que nos deja ahora
para juntarse al silencio arrebatador
de la naciente de la poesía
“y de los izquierdos humanos”*

Bibliografía

- ARGUEDAS, José María (1987a). *Breve antología didáctica*. Lima: Editorial Horizonte.
- ARGUEDAS, José María (1987b). *Indios, mestizos y señores*. Lima: Editorial Horizonte, segunda edición.

- BERDYAEV, N. A. (1957). *Autobiografía espiritual*. Barcelona: Luis Miracle Editores.
- BERDYAEV, N.A. (1979). *El sentido de la historia: Experiencia de la filosofía del destino humano*. Madrid: Ediciones Encuentro.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues (1994). *Somos as águas puras*. Campinas: Papirus.
- COUTO, Mía (2003). *Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra*. São Paulo: Companhia das Letras.
- DE LA TORRE, Luz María (1999). *Un universo femenino en el mundo andino*. Quito: NDESIC.
- DURAND, Gilbert (1995). *A Fé do Sapateiro*. Brasília: Editora da UnB.
- ESTERMANN, Josef (1998). *Filosofia andina: Estudio intercultural de la sabiduría autóctona andina*. Quito: Abya-Yala.
- FERREIRA-SANTOS, Marcos (2004). *Crepúsculo do Mito: Mitohermenêutica e antropologia da educação em Euskal Herria e Ameríndia*. São Paulo: FE-USP, tese de livre-docência.
- _____ (2005a). *Crepusculario: conferências sobre mitohermenêutica & educação em Euskadi*. Porto Alegre: Editora Zouk, segunda edição.
- _____ (2005b). *Ancestralidade e convivência no processo identitário: a dor do espinho e a arte da paixão entre Karabá e Kiriku*. In: SECAD/MEC. (Org.). *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n.º 10.639/03*. Primeira edição. Brasília: Edições MEC/BID/UNESCO - Coleção Educação para Todos, pp. 205-229.
- _____ (2006a). *Crise política: perigos e possibilidades para a democracia e para a educação*. Revista APASE (São Paulo), v. 5, pp. 31-34.
- _____ (2006b). *Arqueofilia: o vestígio na prática arqueológica e junguiana*. In: Marcos Callia; Marcos Fleury de Oliveira. (Orgs.). *Terra Brasilis: pré-história e arqueologia da psique*. São Paulo: Paulus, p. 125-182.
- GUAL, C.G. & MENDES, E. A. (1974). *Ética de Epicuro: la gènesis de una moral utilitária*. Barcelona: Barral editores.

- GUSDORF, Georges (1970). *A Fala*. Porto: Edições Despertar. Coleção Humanitas.
- IBARRA GRASSO, Dick Edgar (1980). *Cosmogonia y mitologia indígena americana*. Buenos Aires: Editorial Kier.
- LIMA, Sérgio (1976). *O Corpo Significa*. São Paulo: EDART.
- MAFFESOLI, Michel (1996). *Elogio da Razão Sensível*. Petrópolis: Vozes.
- MERLEAU-PONTY, Maurice (1992). *O Visível e o Invisível*. São Paulo: Perspectiva, 3^a.ed.
- MORALES, Patrícia Perez (2008). *Espaço-tempo e ancestralidade na educação ameríndia: desdobramentos de Paulo Freire em Chimborazo, Ecuador*. São Paulo: FE-USP, tese de doutorado.
- OLIVEIRA, Eduardo (2003). *Cosmovisão africana no Brasil: elementos para uma filosofia afrodescendente*. Fortaleza: LCR, Ibeca.
- ORTIZ-OSÉS, Andrés (1989). *Filosofía de la Vida (así no habló Zaratustra)*. Barcelona: Editorial Anthropos.
- _____ (1995). *Sensus (razón afectiva) – por una filosofía latina*. Anthropos Venezuela, año XVI, 2, 31.
- _____ (1996). *Liturgia de la vida (breviário de la existencia)*. Bilbao: Ediciones Laga.
- _____ (2003). *Amor y sentido: una hermenéutica simbólica*. Barcelona: Editorial Anthropos.
- _____ (2005). *Cognitio matutina e razão afetiva*. Prefácio In: FERREIRA SANTOS, Marcos. *Crepusculario: conferências sobre mitohermenêutica & educação em Euskadi*. São Paulo: Editora Zouk, pp. 07-16.
- RIBEIRO, Ronilda (1996). *Alma africana no Brasil. Os Iorubas*. São Paulo: Oduduwa.
- RICOEUR, Paul (1987). *Teoria da Interpretação: o discurso e o excesso de significação*. Lisboa: Edições 70.
- _____ (1991). *O si mesmo com um outro*. Campinas: Papirus.

- _____ (1992). *Abordagens (Approches) da Pessoa*. Rio de Janeiro: Revista Filosófica Brasileira, vol. V (1): 11-24, junho.
- _____ (1997). *Da metafísica à moral*. Lisboa: Instituto Piaget.
- _____ (2000a). *Muere el personalismo, vuelve la persona...*In: *Amor y Justicia*. Madrid: Caparrós Editores, 2^a. ed., pp. 87-95.
- _____ (2000b). *Aproximaciones a la persona*. In: *Amor y Justicia*. Madrid: Caparrós Editores, segunda edición., pp. 97-115.
- _____ (2001). *O passado tinha um futuro*. In: Morin, E. (org.) *Religação dos saberes: o desafio do século XXI*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- SANTOS, Mário Ferreira dos (1963). *Tratado de Simbólica*. São Paulo: Editora Logos, volume VI, quarta edición.
- TATZO, Alberto & RODRIGUEZ, German (1998). *Visión cósmica de los Andes*. Quito: Abya-Yala.

Universidad, maestría y sociedad



“Vale más la pena ver una cosa siempre
por primera vez que conocerla...”

Carlos Alberto Molina Gómez

“Vale más la pena ver una cosa
siempre por primera vez
que conocerla...”
(Fernando Pessoa)¹

Carlos Alberto Molina Gómez

Magíster en Educación, magíster en Ciencias Políticas, Especialista en Gerencia de Servicios Sociales, Universidad de San Buenaventura, seccional Cali. Docente jornada completa. Coordina el Grupo de Investigación: Alta Dirección, Humanidad-es y el Educar-se de la Maestría en Alta Dirección de Servicios Educativos -MADSE- de la Universidad de San Buenaventura, seccional Cali de la cual es autor, así como artífice de su acreditación.

A manera de un *abstract* extenso, aunque no lo sea

Con esta frase de Fernando Pessoa quiero titular el presente cuerpo de cavilaciones que intentan dar cuenta de un camino que se ha venido delineando desde la Investigación que actualmente adelanto y que provisionalmente lleva

1. A partir de la investigación en curso denominada provisionalmente: *De la sujeción como virtud. Comprensión de la ética del management en la educación como servicio en un modo de modernización competitiva y empresarizada* el autor plantea estas primeras reflexiones alrededor del sentido de la investigación en sociedades del ethos del control y la disciplina. Ethos que ha venido evidenciando como contexto desde el cual se agencia la investigación en las universidades. Esta Investigación en curso, y de la cual se desprenden las presentes cavilaciones, hace parte de los desarrollos del Grupo de Investigación: Alta Dirección, Humanidad-es y el Educar-se de la Maestría en Alta Dirección de Servicios Educativos -MADSE- de la Universidad de San Buenaventura, seccional Cali.

como título: De la sujeción como virtud. Comprensión de la ética del *management* en la educación como servicio en un modo de modernización competitiva y empresarizada. Investigación que me ha llevado a reconocer la episteme o territorio de pensamiento que me habita y desde la cual se gestiona lo que llamamos investigación. Por ello que presento este primitivo cuerpo de cavilaciones alrededor de este sistema de pensamiento (*systeme de coordonnées*) desde el cual damos cuenta de lo que denominamos naturaleza -la multiplicidad de seres de la cotidianidad-. Sistema de pensamiento que identifico aquí como lo trascendental, no en los términos kantianos, sino como representación abstracta que generaliza y estandariza esa multiplicidad de seres de la cotidianidad, las multiplicidades reducidas a un todo abstracto. Lógica que las sociedades de Occidente encarnan y explicitan en el trabajo, la escuela, la familia, y el Estado. Es decir, encarnamos un ethos que formatea, regula, controla y vigila los instintos y las emociones. Una de las características de la modernidad, que se gestó y desarrolló en Europa, fue la subordinación de la naturaleza al pensamiento: ya no soy naturaleza, soy pensamiento. La consecuencia de esta lógica fue separar al homínido superior de la naturaleza para dominarla y controlarla con las derivaciones que hoy conocemos. Pero este mismo pensamiento separó también al ser humano de sí mismo, de su vida, de los otros y creó un “yo pienso” individualista como fundamento del capitalismo moderno e hypermoderno.

Pero las personas no hacemos parte de una especie de seres subdotados espiritual y emocionalmente, presas en un cien por ciento de esta lógica de pensamiento. Emerge entonces lo que denominamos lo inédito del ser humano o lo aun no conquistado ni conquistable por el imperio del orden y el control. Es la experiencia irreprimible del espíritu humano que identificamos como la inmanencia que reseñan Negri y Hard en su obra *Imperio*, y que encontramos ilustrada en la obra de Pablo Montoya *Lejos de Roma* en los siguientes términos: “Augusto, que todo lo vigila, desde la paz en las fronteras hasta el control de los incendios y las inundaciones de Roma, también ha querido gobernar sobre los deseos de los ciudadanos. (...) Y acaso sea ésa su gran frustración. Saber que es imposible someterlo todo a una norma, a una legislación, a una jerarquía inamovibles. Entender que, más allá de los dominios donde su persona impera, es inútil gobernar” (Montoya, 2008, p. 108).

Negri y Hard indican cómo la modernidad europea se anexó a la historia del pensamiento humano con una tensión propia de la misma modernidad: tensión entre la inmanencia y lo trascendental que se traduce en tensión entre la autodeterminación de los pueblos y el metacontrol de los estados.

Soportados en pensadores como Duns Scotus, Dante Alighieri, Nicolás de Cusa, Pico de la Mirándola y Bovillus, Negri y Hardt resaltan como acontecimiento extraordinario en la Europa de comienzos de la modernidad la vuelta al plano de la inmanencia por parte de los sujetos. Esto quiere decir que "los humanos se declararon a sí mismos dueños de sus propias vidas", y al descubrirse dueños de sus propias vidas emerge la singularidad, no particular, sino colectiva. Los autores lo expresan en las siguientes palabras: "El plano de la inmanencia es aquel en el que los poderes de la singularidad son realizados, y donde la verdad de la nueva humanidad es determinada histórica, técnica y políticamente. Por este mismo hecho, porque no puede haber ninguna mediación externa, lo singular es presentado como la multitud". En la inmanencia la singularidad es praxis gestándose. Esto tuvo profundas implicaciones en todos los movimientos expresivos del ser humano: arte, política, religión, ciencia entre otras expresiones humanas, ya que "se puso en movimiento una nueva comprensión del poder y una nueva concepción de la liberación...", pero esta revolución tendría su contrarrevolución. La revolución debía ser detenida.

Por esta necesidad no hubo una modernidad sino dos modernidades. La modernidad de la multitud que se apropia de sí misma y de su poder constituyente y la modernidad del poder trascendental constituido. El poder inmanente constituyéndose es la *res gestae* (instintos-deseos-afectos) y el poder trascendental constituido es la *rerum gestarum* (orden-disciplina). Y en palabras de los autores: "La propia modernidad está definida por la crisis, una crisis nacida del ininterrumpido conflicto entre las fuerzas inmanentes, constructivas, y el poder trascendente que intenta restaurar el orden". Son expresiones de esta crisis la reforma protestante y la contrarreforma católica, las monarquías y el colonialismo europeo.

Pero a pesar del aparente triunfo del orden, se fue tejiendo entre bambalinas la esperanza de una experiencia irreprimible. Desde Duns Scotus, Spinoza, Leibnitz, Marx, Nietzsche, Pierce, Heidegger, pasando por Kuhn, Feyerabend, Deleuze, Guattari, Bateson, Foucault, Virilio, Morin y Prigogine hasta llegar a Bonfil Batalla, Woman Poma, Bioho, De las Casas, Dussel, Quijano, Mignolo, Walsh, Lao Montes, Escobar, Guillen, Saramago, Benedetti, Sábato, Galeano, Pérez Esquivel, Paz, entre otros, se viene expandiendo ese anhelo de volver a lo inédito y potente del espíritu humano no entrampado en el orden y el control.

Sin embargo, aún esta tradición inmanentista se propone desde las mismas sociedades de Occidente. Es decir, se propone con base en una lógica racional, que soporta tanto lo trascendental como la inmanencia. Con la razón se piensa

la inmanencia. Pero debemos acotar que ya obras como las de Bateson, Deleuze, Guattari, Foucault nos llevan a los linderos de esta lógica de pensamiento o hacen un *tuor de force*. Proponiendo en los bordes del pensamiento racional las sensaciones, los perceptos y los afectos también como pensamiento. No pensamos solo con la razón sino también con sensaciones, perceptos y afectos.

Pero... ¿y el por-venir? Diría que ya está, siempre ha estado, sólo que sofocado por la razón universal occidental, la perspectiva “primitiva” de las etnias: etnofilosofías, etnodesarrollos, etnoepistemologías. Más allá de las disertaciones filosóficas sobre el ser de las cosas, está el *pensamiento etno* sobre la “*espiritualidad*” de todos los entes, lo que significaría *una vuelta de tuerca* para la construcción las *etnoepistemologías*.

El discurso occidental, como un discurso de poder y dominio a partir de su tradicional racionalismo europeo en las disciplinas científicas occidentales, y soportado por las instituciones, que incluye la escuela en todo nivel y grado, excluye, hasta el momento, las etnociencias y la etnofilosofía. Pero las etnociencias van más allá, no como discurso occidental sobre las etnias sino como praxis epistémico nativa constitutiva de la diferencia epistémica o etnoepistemología. Algo que los occidentales no han podido aun alcanzar, excepto con unas pocas excepciones individuales, como es el caso de Carlos Castaneda.

Lo que nos diferencia de las civilizaciones de lo trascendental o de la inmanencia es como damos cuenta del mundo o la realidad. Ya no como disertaciones filosóficas sobre el ser de las cosas sino como praxis.

Presento a ti, querido lector, mis cavilaciones entorno al contexto civilizatorio occidental; cavilaciones que hacen parte de un *complexus* de reflexiones que he venido haciéndome a partir de mi experiencia vital, de lo que vivencian las personas con las que comparto estas ideas y de los primitivos hallazgos en el proyecto de investigación que les mencione anteriormente. Dejo claro que no pretendo elaborar un cuerpo teórico o metodológico; sencillamente busco plantear líneas de comprensión y entendimiento de lo que pasa dentro de nosotros y entre nosotros en relación con lo que denominamos investigación. Y esta pretensión se me aparece como válida en las palabras de Hans-Georg Gadamer en el prólogo a la segunda edición de su obra *Verdad y Método*: “... no está en cuestión lo que hacemos ni lo que debíamos hacer, sino lo que ocurre con nosotros por encima de nuestro querer y hacer.” Espero, pues, que estas cavilaciones despierten en usted el interés por la discusión amplia que nos permita enri-crecer-nos como seres humanos.

Mis cavilaciones en torno a la investigación las propongo con base en lo que he denominado *mundo de lo trascendental* y *mundos de la inmanencia*. Y desde ahí dejo planteada de manera sucinta lo que vengo elaborando como *mundos immanentes trascendentales* –es un enmarañamiento, es praxis–.

Los que denomino *mundo de lo trascendental* y *mundos de la inmanencia* hacen parte de la tradición racionocéntrica de las sociedades democrático-capitalistas occidentales; tradición que explicitan ampliamente Michael Hard y Antonio Negri en su obra Imperio. Mi interés, entonces, es provocar una discusión en torno a una lógica de pensamiento presente en la historia de este tipo de sociedades y que se evidencia, entre muchas otras cosas, en lo que denominamos “investigación”.

La dinámica del actual capitalismo financiero rentista globalitario nos han llevado a fortalecer una lógica de pensamiento que se privilegia y acepta como válida en las civilizaciones occidentales: *lógica de pensamiento de lo trascendental*. Una característica de esta lógica de pensamiento es su poder de homogeneizar, estandarizar y anonimizar a los individuos a través de conceptos configurando sociedades discursivas que privilegian la investigación no como praxis sino como discursividad. Discursividad que se materializa o concretiza en códigos, leyes, constituciones, protocolos, manuales de convivencia, decretos, estándares, normas iso, normas apa, acreditaciones, pruebas ecaes, pruebas saber, pruebas icfes, políticas públicas, constituciones, agendas de los gobiernos, planes de cultura ciudadana, teorías y en abstracciones como: “cultura, ciudad, cultura ciudadana, jóvenes, juventud, paz, democracia, seguridad democrática, prosperidad democrática, legalidad democrática, desarrollo humano, bienestar, progreso, libertad, autonomía, estado, políticas públicas, interculturalidad, convivencia, escuela, educación, formación o investigación”, abstracciones que dan cuenta de ese régimen de pensamiento de lo trascendental.

Y digo “trascendental” en tanto son civilizaciones que se estructuran a partir de un régimen que se erige por encima de los individuos particulares como régimen superior a partir del cual ellos establecen todo tipo de relaciones y definen su vida. Régimen que ordena y controla la vida de las personas pues estamos sometidos a él: ethos civilizatorio que reprime sensaciones y afectos sometiéndolos bajo el régimen de los conceptos y la discursividad. Somos sociedades del “ellos dicen” y no del “nosotros decimos”. Desde este régimen de la discursividad abstracta buscamos parecer nos a los otros y no a nosotros mismos. Por eso andamos tras las “normas iso” que isomorfizan y tras los ranking de las universidades porque siempre nos andamos comparando con otro externo, que esta “allá afuera”.

Un “allá afuera” desde el que se formatea toda la vida del individuo. Todo individuo perteneciente a las civilizaciones occidentales está sujeto a un régimen que está dado por fuera de él y que él va interiorizando y reconociendo como válido, y a partir del cual organiza toda su vida. El mayor régimen abstracto de orden y control es el Estado y la ley. Régimen que se protege y perpetúa con el uso-monopolio de las armas y de la educación. “No hay quien esté arriba y quien abajo. Es la injusticia que se hace gobierno la que descompone el mundo y pone a unos arriba y a muchos abajo” (Marcos, 2004, p. 41).

Basta con mirar las declaraciones de los ex candidatos a la Presidencia de la República de Colombia (2010) para comprobar que todas estaban centradas en el Estado y la ley como bien superior que hay que preservar y salvaguardar del fantasma del terrorismo nacional e internacional. Escuhamos hasta la saciedad expresiones como: “Yo vivo defendiendo el cumplimiento de normas y cuando me toca ser represivo lo soy sin dudar. Pero muchas veces la palabra puede provocar efectos más importantes”; “Me encantaría que ... un estudiante ... comprendiera que allí, en su colegio o universidad, que cada maestro al dar la clase, o un papá al revisar la tarea por las noches, son los escenarios donde se juega la soberanía del país, la diferencia de poder futuro”; “Creo que la gente sabe que usará la fuerza legítimamente cuando se necesite...”; “se necesita presión legal, o sea justicia, policía, ejército, pero se necesita también culpa, que es lo más difícil de producir, o sea necesitamos un Dostoievski para que escriba las telenovelas colombianas,... Crimen y Castigo. Se necesita auto-regulación, una auto-reflexión nacional.”; “Hay que comprender la ley. En vez de “Publíquese y Cúmplase”, las leyes terminarán diciendo “Publíquese, Explíquese, Compréndase y Cúmplase”. En una de estas campañas este régimen expresaba se expresaba así: “Colombia Legal: Profundizar la seguridad democrática con legalidad democrática y educación de calidad.”. Otra lo expresaba así: “continuidad y gobernabilidad” y “De la seguridad democrática a la prosperidad democrática”. Todas, finalmente, terminan privilegiando el Estado, la ley y la legalidad como bienes superiores a los individuos y ante los que hay que someterse porque “es bueno” para todos.

En otras palabras, las civilizaciones occidentales se definen por regímenes del orden y control que los individuos van introyectando e interiorizando a lo largo de su vida. Es el poder del ethos cultural. Lo que concebimos, asumimos como realidad no son más que representaciones abstractas, discursos, conceptos. Las diversas miradas del sujeto se constriñen ante la abstracción que lo someten y lo constriñen.

Y por ser un régimen abstracto totaliza, homogeniza y anonimiza a los individuos particulares y sus diferencias. Los conceptos listados anteriormente no reconocen las diferencias, las singularidades, las particularidades sino que sintetizan la multiplicidad de singularidades en un todo abstracto que generaliza, estandariza, isomorfiza y desde ahí configuran una realidad, la del discurso.

Los individuos estamos sujetos a este régimen de pensamiento de la discursividad que configura en ellos subjetividades de la producción y el consumo. La subjetividad no es más que la sujeción del individuo a este régimen de pensamiento a partir del cual orienta y organiza toda su vida como productor y consumidor. A esto, según mi experiencia vital y según lo que veo en el contexto en el que me muevo, se reduce la subjetivación de los individuos: seres productores y consumidores. Algunas de las agencias que garantizan la perpetuación de este régimen de pensamiento son la escuela, la familia patriarcal, la factoría/empresa, los centros de salud, las cárceles, las cámaras de comercio, la defensa civil y los centros de reeducación y demás instituciones gubernamentales y no gubernamentales, los centros comerciales, la propaganda de los Estados y las comunicaciones al servicio del disciplinamiento y el formateo de los individuos y de su vigilancia y control.

Para el caso de la investigación que adelanto actualmente se evidencia esta realidad de la sujeción en la ética de la eficacia de la Alta Dirección de las Instituciones de Educación. Ética de la eficacia que es la reproducción en la administración de las instituciones de educación de la ética de los negocios. Las evidencias empíricas y los contactos con quienes realizan tareas de Alta Dirección muestran que son sujetos esclavos y no libres. Esclavos del icontec, del cna, de Colciencias, de los cvlac, de los gruplac, de las clasificaciones y categorizaciones, de los estándares, de las condiciones mínimas, de las certificaciones de calidad, del ranking, de los registros calificados.

En mi investigación me he preguntado: ¿Cómo obtener felicidad en una actividad que se desarrolla no en terreno del bienestar sino de la presión, de la angustia? El Acto Director no tiene control sobre su vida. Podría conjeturarse que está lejos de su bien-estar y ser feliz. Está en un stress tortuoso, sujeto a la al régimen de la productividad y la eficacia. El ser virtuoso es atender, seducir, conquistar, convencer al cliente, ser solidario con él; es poner a trabajar a las personas en equipos, es trabajar la cultura y el clima organizacional. Y... ¿Ser virtuoso para qué? Para aumentar la productividad y el consumo. El Alto Director está metido en un vórtice, no está aislado del contexto civilizatorio que es el capitalismo

que juega con reglas claras y virtuosas. Es aquí en donde la ética de los negocios adultera la posibilidad de ser feliz, sano y vivir-se.

Es parte de la civilización occidental la tecnoinstrumentalización de la labor del Alto Director soportada en una ética para la productividad y no para el bien-estar de la humanidad. El Alto Director tiene una condición de esclavo más que de virtuoso. Hace su trabajo: mantiene la maquina organizacional aceitada y con todo el personal funcionando. Es virtuoso desde la ética de los negocios, pero no es el virtuoso que tiene tiempo para la contemplación, para la lectura, para el goce, para el placer. La alta dirección no tiene tiempo, actúa mecánicamente y al servicio de Icontec, CNA, Colciencias. El Alto Director está más bajo la condición del esclavo que de humano libre.

La formación de administradores, altos directivos, MBA es precisamente esa: la productividad, el manipular, el controlar, organizar el mercado dentro del contexto del capitalismo, el responder a normas iso, estándares de calidad, competencias, efectividad, gestión, rentabilidad. Entonces la práctica del Alto Director en la educación no obedece posiblemente a la ética de la felicidad pues trabaja es a partir de la ética de los negocios que es la rentabilidad de la organización y la infelicidad del trabajador. La institución educativa está haciendo un trabajo de formateo y el Alto Director administra este formateo bajo condiciones de presión, acoso y un virtuosismo propio de las reglas del hipercapitalismo.

La humanidad y el planeta están siendo dominados por el mercado, que ordena la vida de las personas y el planeta como un gran *homecenter*. Esto quiere decir que humana y culturalmente estamos en un oscurantismo. Oscurantismo que podemos describir como atraso cultural de la humanidad generado por el dominio del régimen económico capitalista agenciado por máquinas como UNESCO, IESALC, ONU, BID, BM y FMI.

Tecnológicamente podemos estar en la postmodernidad pero humana y culturalmente estamos alienados por el régimen del dinero. El oscurantismo consiste, entonces, en el reducir y confinar la vida al régimen del dinero. Por ello el proyecto civilizatorio de las sociedades capitalistas de Occidente proclama y agencia las “guerras justas” con el pretexto de la libertad de los pueblos, la paz mundial y la democracia capitalista a pesar de que sus máquinas de control proclamen simultáneamente la interculturalidad y la coexistencia entre civilizaciones y culturas. “Pero Roma siempre ha estado edificada sobre la guerra. Su justicia anhela equidad pero destila sangre. Su derecho apunta hacia una utopía pero surge del pillaje. (...) Todos los imperios se construyeron sobre el desdén y el

odio, así después quieran ocultarlo entre himnos a la paz y fiestas de concordia" (Montoya, 2008, p. 125).

El sujeto se formatea a partir de referentes externos a él y a su ser mismo. Por eso denominamos a este tipo de civilizaciones "de la discursividad" o de "la abstracción". Son civilizaciones que, con su régimen de pensamiento, procuran dejarle al sujeto un escaso margen de maniobra con el cual decida sobre sí mismo evitando así que cada ser humano se haga cargo de sí mismo.

Una nítida expresión de las civilizaciones de la abstracción la encontramos en la democracia representativa como software del capitalismo. No decidimos por nosotros mismos, no nos podemos configurar como espíritus libres sino que debemos estar regulados y además representados: presidente, congreso, gobernadores, alcaldes, concejos, juntas directivas, personeros, líderes, papa, mamá, acudientes, sacerdotes, pastores, patriarcas, jefes. Ya nos lo decía el candidato Antanas Mockus en su campaña para la pretendencia de la República de Colombia en el año 2010 "Me encantaría que cada mañana, cuando un estudiante se levanta para ir a clase, comprendiera que allí, en su colegio o universidad, que cada maestro al dar la clase, o un papá al revisar la tarea por las noches, son los escenarios donde se juega la soberanía del país, la diferencia de poder futuro". Todos ellos nos representan, hablan por nosotros, piensan por nosotros, interceden por nosotros; pero a su vez nos ordenan, nos controlan y nos someten con seguridades democráticas y por ser representantes de la soberanía del país, son representantes del orden y el control. "El ser es un ser carente, en moratoria, en minoría de edad, necesitado de alguien que lo represente y hable por él o que lo proteja y que le brinde seguridad: "Probablemente, la pregunta no es ya si sobran o faltan padres. ¿Quién quiere más? Por el contrario, se trata de reflexionar sobre las consecuencias *inesperadas* de las transformaciones en curso. Quizás, la fantasía de un mundo sin autoridad sea en el fondo la de un mundo sin conexión. Un mundo plenamente autónomo, autocontrolado, no dependiente. Mundo de seres que se incorporan por sus propios medios al orden imperante, capaces de circular sin guía, sin control y sin seguridad. Un mundo sin cuidado/s o un mundo en el que *esta nueva autoridad ya no expresa ningún cuidado de los otros* (Sennett, 1983). Un mundo en el que los objetos nos eximen o simulan eximirnos de la dificultad que todo encuentro con los otros supone. Un mundo en el que unos no advierten el estado de los otros. Un mundo de auto-engendrados. Mundo sin jefes pero también con desconocidas libertades y nuevas sujeciones" (En: Variaciones sobre autoridad y pedagogía de Estanislao Antelo. <http://www.estanislaoantelo.com.ar/index.php?/textos/ensayos/>)

La democracia capitalista, con su discurso de igualdad, derechos, inclusión, oportunidades, autonomía, autorregulaciones, políticas públicas, desarrollo humano, emprendimiento, responsabilidad social, esta perpetuando el autoritarismo, la vigilancia y el control sobre cada uno de nosotros. Democracia que con su jurídica abstracta -Constitución- decreta la convivencia, la paz, la justicia, el desarrollo, la igualdad, los derechos y la dignidad. Como evidencia de ello tenemos la jurídica abstracta sobre la dignidad que se explicita en la Constitución Política de Colombia²: artículo 1 (dignidad humana); artículo 42 (dignidad de la familia); artículo 53 (dignidad humana); artículo 70 (dignidad de todas las culturas). Y digo que jurídica en abstracto porque en lo concreto hay barbarie, falsos positivos, detenciones preventivas, pescas institucionales, secuestros institucionales, sindicación de terrorismo, chuzadas de teléfonos, allanamientos, militarización -seguridad- democrática como bien superior, secuestros, pescas milagrosas, amenazas, desplazamiento y ajusticiamiento.

Pruebas de este autoritarismo democrático las tenemos también en la lógica reeleccionista que hemos venido favoreciendo y promoviendo a lo largo de estos 123 años de vida constitucional. El asunto de la reelección no tiene que ver con un ganadero, un filósofo o un oligarca ilustrado que se erigen como mesías o salvadores sino con nuestra lógica de pensamiento que nos lleva cada cuatro años a sostener el mismo régimen autoritario de la representación.

Porque creemos en el régimen autoritario de la representación elegimos democráticamente a nuestros dictadores. No reelegimos a un ganadero o un oligarca ilustrado sino un régimen. Y lo hemos venido haciendo cada cuatro años durante los últimos 123 años. Pero esto no se discute. Nos embelesamos discutiendo si el referendo reeleccionista es legal o ilegal, pero el régimen autoritario de la representación no se debate ni se cuestiona. Nuestra democracia es la mejor evidencia de las sociedades de la representación abstracta. Es la mejor evidencia del ethos civilizatorio con su episteme de la abstracción.

2. CPN de 2007. Con escasos dos años de vigencia, la Constitución Colombiana de 1991 fue reformada (1993). A partir de ahí cada constitución ha sufrido reformas para un total a la fecha de veintiséis, de las cuales doce han sido hechas durante el actual gobierno, que ya cumplió un período y le falta un año del segundo (2006-2010). La más importante de estas reformas (en el acto legislativo 02 de diciembre 27 de 2004 se reformó el artículo 197 Constitución Política de Colombia para dar vía libre a la reelección presidencial inmediata) fue la que permitió la reelección del presidente Álvaro Uribe Vélez. Ésta afectó la arquitectura del Estado consagrada en la anterior Constitución de 1991. Al permitir la reelección presidencial sin alterar otras partes de la arquitectura del Estado, la injerencia del Ejecutivo sobre las otras ramas del poder y sobre los organismos pensados originalmente como autónomos es mucho mayor, dándole así al Presidente un poder excesivo y con poco control.

No es necesario señalar que en esta dinámica subyace una lógica de la colonización. Estamos ante un régimen de pensamiento colonizador que captura, formatea, vigila y controla la subjetividad de las personas, y las hace funcionales al aparato productivo capitalista y les deja poco espacio para la libertad del espíritu desde la perspectiva rimbaudiana. Somos funcionales en dos sentidos: el productivo y el consumista. Nuestra subjetividad de productores nos lleva a enlistarnos en las lógicas de la factoría/empresa/organización. Todos nosotros estamos sujetos a un régimen de horarios y de deberes. Estamos sujetos a contratos laborales que nos dictaminan qué hacer, cuándo hacerlo y hasta dónde. Son otros quienes nos dicen desde dónde y hasta dónde va nuestro trabajo por medio de un contrato laboral. Son otros quienes nos dicen de qué horas a qué horas podemos trabajar. Son otros quienes nos dicen cuándo y cuánto descansar. Son otros quienes nos dicen cómo debemos trabajar y en qué condiciones. Son otros quienes definen categorías, escalafones y estratos. Y son esos otros quienes nos escalafonan, estratifican y categorizan.

Esto lo aceptamos como válido pues son las lógicas del sistema. Es más, jugamos esas reglas porque las aceptamos como "las reglas del juego". Son otros quienes nos dicen cuánto nos debemos ganar por nuestro trabajo y en encuestas de climas organizacionales nos preguntan si estamos satisfechos con estos salarios. Recuerden que el gobierno, por decreto, determina cuánto se debe ganar un trabajador, y por decreto en nuestras organizaciones se determina cuánto es el aumento del salario.

En fin, nosotros no decidimos nada en relación con nuestras prácticas laborales. Nos vamos configurando no por nuestro propio criterio sino por el criterio de otros. Esto sencillamente lo aceptamos porque no hay "nada más que hacer", porque "nos tocó" o porque "somos occidentales". Y hasta nos decimos a nosotros mismos que "somos afortunados por tener un trabajo" y "tener para llevar algo a nuestras casas"; que debemos "cuidar este trabajito" y le damos gracias a Dios. Le damos gracias a Dios por nuestra voluntaria esclavitud y sometimiento. "Si vivir resulta difícil, vivir acorralado es la peor de las vergüenzas: cada respiración es prestada. La voz es el eco de las voces de los otros. La vida es una celada en medio de la noche", nos alerta Gabriel Jaime Alzate en su libro *El Viajero en el Umbral* (Alzate, 2007, p. 36).

Estamos vinculados a instituciones que permanentemente nos amenazan con no contratarnos si no cumplimos con nuestros deberes. Y esta amenaza de expulsión nos vuelve individuos temerosos, miedosos y obedientes y sin voz. Además, somos sujetos tan obedientes que para ser productivos nos hemos

autovinculado y nos hemos autoprogramado en un orden esclavista. Esto es: salimos a buscar empleo para vivir. Nos sacrificamos día a día empleándonos, por producir, por “ganarnos la vida”. Nos sometemos a horarios de empleo, a jefes que no nos gustan; tenemos que soportar abusos, presiones, amenazas y vejámenes; debemos hacer tareas fútiles que para nosotros no tienen sentido, presentar informes que nadie lee pero que hay que hacer; asistir a reuniones y eventos que no conducen a nada y que no nos gustan pero a los que no les “podemos sacar el cuerpo” pues no nos contratan más. Y a esto le llamamos “vivir” o “salir adelante”, y en muchos casos lo llamamos “vivir feliz” o “progresar”. Esa es la virtud de la Alta Dirección.

El asunto se complica cuando el orden se da cuenta de que podemos ser más obedientes y sumisos porque tenemos hijos o hijas que mantener. Y como el orden sabe esto, entonces nos amenaza con más fuerza. Es ahí cuando nos vuelven cada día más miedosos. Y es por ese miedo que buscamos planes complementarios de salud, tarjetas oro, compramos seguros de vida y aseguramos nuestros bienes.

Y para poder pagar todas estas seguridades, por los miedos que nos ha instalado el orden, tenemos que producir más cada día; y para producir más debemos obedecer más. Obedecer más para que nos sostengan en el empleo y así sucesivamente hasta que un cáncer de próstata o de mama o un infarto nos mate. De ahí que estas enfermedades sean enfermedades de las civilizaciones del control, la amenaza y el miedo.

Se repite tanto este ciclo que nos vamos autodisciplinando: nos colocamos nuestros propios horarios, madrugamos, llegamos a tiempo, vamos a todas las reuniones sin chistar, presentamos todos los informes y damos muestras de una gran obediencia y sumisión. Y así día tras día y año tras año nos vamos configurando en zombis, en esclavos sin fuerza de voluntad. Perdemos nuestra posibilidad de vivir creyendo ingenuamente que “vivimos bien” y que estamos haciendo lo mejor para nuestras vidas. Vivimos como “falsos positivos” o vivimos como “positivistas” o “positivamente”, como nos lo pregonan Gonzalo Gallo, Miguel Ángel Cornejo, Jorge Duque Linares, *Deepak Chopra*, *Osho* y demás gurús del éxito y de los falsos positivos.

Pero la realidad es que nos la hemos pasado todo el tiempo sacrificados, sufriendo, soportando, aguantando, consiguiendo enfermedades que luego gastan nuestros recursos al tratar de curarlas. Otros, para mantenernos “sanos” o “saludables” para producir y no “dar papaya en el empleo”, nos sometemos al régimen del orden y control alimenticio. Son las nuevas prácticas del consumo que no cues-

tionamos sino que las vemos con buenos ojos. La salud deja de ser un asunto de calidad de vida y se convierte en un asunto de productividad. Pero esto lo aceptamos y asumimos como natural. Aún creemos que tenemos dignidad porque somos buenos empleados, porque somos sumisos al régimen. Es nuestro perfecto mundo humano al que llamamos cultura, civilización. Y nosotros nos llamamos civilizados, desarrollados. Nos llamamos humanos. Y toda esta productividad se traduce en consumo. Las normas de la factoría factoría/empresa/institución nos convierten en subjetividades aptas para la sociedad del consumo.

Nuestra subjetividad de consumistas nos lleva a llenarnos de títulos académicos, de aparatos tecnológicos, de cirugías, de dietas, de seguros de vida, de planes complementarios de salud, de membresías, de ideologías, de sistemas de transporte, de pirámides, de falsos positivos, de bases militares, de reformas constitucionales, de centros comerciales, de centros de cultos. Somos, pues, parte de ejércitos anonimizados de productores y consumidores. Nos sujetamos al ejército productor por la vía de la autodisciplina y nos enlistamos en el ejército de consumidores por la vía del control a distancia y en campo abierto. El ejército de productores tiene en la vigilancia su principal tecnología de poder —mediante el panóptico— y el ejército de consumidores lo tiene en la seducción —mediante el sinóptico—.

Pues bien esto también se hace presente en las lógicas de los procesos de investigación mayoritaria agenciados por las megamáquinas como icfes, colciencias, empresa privada, centros de investigación, farmacéuticas, pentágono. Todas ellas funcionan con esta lógica de la producción y el consumo que se hace presente en sus protocolos, en el empleo riguroso y acrítico del método positivista como el único rasero válido para investigar y producir conocimiento (tradición de la ilustración kantiana: conciencia, conocimiento-ciencia). "La investigación" agenciada por estas megamáquinas es consecuente con la lógica productora y consumidora del capitalismo de las civilizaciones occidentales. La investigación hace parte de los regímenes de disciplinamiento de los individuos y de sujeción a las lógicas del orden de lo trascendental. Disciplina que reproduce el modus operandi del ethos oficial de los estados occidentales, ethos que regula instintos y emociones de los individuos. La investigación de colciencias, del icfes y de sus subagencias como los centros de investigación de las universidades es un maquina de reproducción del ethos de la cultura occidental y del ethos del capital con un discurso que en sus procesos y procedimientos evidencian todo lo contrario a los de sus discursos. En los discursos promueven la interculturalidad, las etnociencias, la diversidad cultural, pero en sus protocolos, y formatos privilegian y exigen la tradición científica moderna positivista. En los discursos liberan a

las personas pero en sus procesos y procedimientos las amarran y sujetan. La universidad aun está lejos de desarrollar una estrategia de formación y de investigación en la interculturalidad. Sólo en el caso de Orlando Fals Borda se logra este avance que aun esta lejos de ser conocido y asumido en la académica más allá de ser un mero tema o capítulo dentro del gran discurso de los métodos y técnicas de investigación en ciencias sociales. Así como aún está lejos de conocer y asumir la praxis epistémica de Carlos Castaneda.

La flexibilización, desestandarización, descriogenización de los procesos y procedimientos en la investigación es una tarea fundamental a iniciar por parte de la universidad y fundamental en la formación de investigadores. Un investigador se forma llevando su pensamiento hasta las últimas consecuencias y no limitándose a las lógicas de estándares, protocolos, formatos, tiempos y procedimientos de los centros de información y de las megamáquinas de control y reproducción del ethos capitalista occidental. La investigación no se hace en la autoridad de los procesos y procedimientos sino en la tradición del pensamiento llevada hasta las últimas consecuencias. Se hace con argumentos soportados en la tradición y no en los protocolos y formatos.

Una de las mejores expresiones de lo trascendental y de la lógica colonizadora de los protocolos de investigación impuestos por los estándares de estas megamáquinas son los famosos “marcos teóricos” y “la metodología”: “...el texto Foucault de Deleuze, que es una reseña de la obra del autor del mismo nombre y a la vez un tratado sobre el *método*, algo que no existe en el *pensamiento del afuera*, de Foucault, en el sentido de la tradición científica moderna; pues Deleuze y Foucault son *contra el método*, no en el sentido de Feyerabend, quien termina eligiendo el etnográfico como método; ni en el sentido de Khun, quien encuentra paradigmas que no obstante su variedad, siguen las pautas de una *tradición científica* pretendidamente *universal* en el sentido de los griegos, renovada por la tradición filosófica occidental, tal como la encontramos en Ludwig Wittgenstein con un nuevo ropaje; ni en el sentido de Gadamer, quien rehace la vieja tradición hermenéutica alemana de los siglos XVIII y XIX y retoma la de su maestro contemporáneo Martin Heidegger, el del Ser y el Tiempo y otros escritos” (Buitrago, 2010, p. 3).

El investigador es anonimizado por la vía de la palabra de otros en los marcos teóricos. Todo debe estar debidamente sustentado y referenciado en unos otros. La voz del investigador desaparece, se anonimiza. Los marcos teóricos son la mejor expresión de la colonización en tanto dan cuenta de discursos, de planteos, de teorías, de gramáticas de unos otros y no de la voz, planteos, gramáticas de

los sujetos particulares de carne y hueso interesados en un asunto concreto. Y este acto de anonimización se termina de ejecutar con "el método" si quien diligencia el protocolo para una de estas agencias, se rige de manera clara y obediente por la lógica positivista del método fiscalista entonces la investigación tiene garantía de ser válida, confiable y de producir información y conocimiento universal. Este es el tipo de investigación mayoritaria en tanto es funcional a la lógica mercantil y comercial de estas megamáquinas y no está al servicio de indagaciones que permitan la emergencia de la multiplicidad de mundos con sus prácticas discursivas y de saberes epocales y contextuales.

Esto que conocemos como investigación mayoritaria también es expresión de las subjetividades de la producción y el consumo. Se investiga si se es financiado y se financia lo que es funcional y útil a la agencia financiadora. Se investiga si hay recursos, y si no los hay no investigamos. Se nos ha vuelto costumbre quejarnos de que no hay recursos, que no hay financiación o de que los recursos son pocos y que en esas condiciones es imposible investigar. Esto nos indica que la investigación es un asunto de producción para un alguien que lo requiere, y si lo requiere entonces que pague por ello. Y con base en la subjetividad consumidora, los investigadores aspiran a vivir holgadamente de la investigación. En otras palabras, el investigador se vuelve un empleado de la investigación y entra a configurar una nueva clase de asalariado: El investigador. Estos investigadores están sujetos a los regímenes de contratación laboral, bien sea por hora, parcialmente o de dedicación exclusiva.

Pero la organización, para este caso una universidad, no reconoce las investigaciones que se hacen en el día a día sin financiación. Solo validad y reconoce lo que es financiado pues está bajo el control, vigilancia, protocolos, procesos y procedimientos del establecimiento. Lo que está por fuera dice que no existe. Oslo existe lo que se financia. Con ello la universidad, cualquier universidad, reproduce el ethos del capitalismo: existimos en la medida que somos productivos y estamos sujetos al dinero. El dinero es lo único que mantiene aceitada la máquina de la investigación universitaria, por fuera del dinero y la financiación no existe investigación ni producción de conocimiento.

"Tanto tienes, tanto vales
Tanto vales, tanto eres
Y a juzgar por lo que veo
no tendrás mucho dinero.

Y no eres nadie sin dinero
No eres na sin presupuesto
No me gusta tu aspecto
Ni tu cara de moreno
Así que párate
A pasar por el aro
Que yo ya te diré
Cuando te puedes mover.
(Adelantando, Jarabe de Palo con La Shica, 2007)

Aquí entra mi invitación a reconocer y comprender en nosotros una lógica de pensamiento que nos habita y con la cual desarrollamos toda nuestra vida. Lógica de pensamiento con la cual se agencia la tradicional investigación ejemplificada con la novela El perfume de *Patrick Süskind*. La investigación clásica de universidades y de centros de investigación o de oficinas como icfes o colciencias responde a la lógica de formulas y recetas del perfumista Giuseppe Baldini de El Perfume.

Baldini, amparado en las fórmulas, en las recetas, reproduce los perfumes pero no crea ninguno, a diferencia de *Jean Baptiste Grenouille*, quien experimentando, olfateando, yendo tras sus instintos aun en la oscuridad construye su camino, su método para hacer los perfumes. Pero es justamente el mismo *Jean Baptiste Grenouille* quien nos muestra la trampa en el investigador. Su meta, su objetivo, su gran logro es sacarle el aroma, el olor a la vida. Sin embargo, él mismo no tiene el aroma o el perfume de la vida. Es un ser sin vida. Así nació y así vivió: detrás del aroma de la vida sin él tenerlo. Un contexto lleno de olores lo privo de su propio olor. En un ethos de discursividades nuestros propios discursos argumentados en una tradición y llevados hasta sus últimas consecuencias son invisibilizados por nuestra academia e investigación de la modernidad. Aquí también somos oscurantistas.

De esto se tratan muchos proyectos de investigación en las universidades: vamos tras los problemas, tras el afuera, tras la hipótesis y hasta somos metódicos, pero el aroma de la vida no está en nosotros. El aroma y el perfume de la vida son un asunto de otros, del afuera. Estamos llenos de investigaciones sin sujeto y estamos llenos de investigadores que sencillamente van tras las huellas de su objeto-presa, pero, sin que ellos reconozcan o siquiera se enteren que encarnan

lo que investigan o que encarnan los ídolos que critican. Es lo que denomino la "zombización" de la investigación.

Los investigadores son esclavos sin fuerza de voluntad al servicio de las megamáquinas de captura de información como pentágonos, secretarías, colciencias, icfes u oficinas de investigación. Son la perpetuación de los mundos de afuera. En la tradición haitiana se reconocen los zombis como personas que son víctimas de brebajes y conjuros por parte de hechiceros que los llevan a un estado temporal de muerte. Estos muertos son posteriormente desenterrados y vendidos como esclavos al servicio de los hacendados. El antídoto contra el hechizo es la sal. Se la suministran una y otra vez al zombi para que vuelva a ser gente, humano. ¡Cuánta sal necesitaremos para recuperar la humanidad de nuestros investigadores y de las agencias que los patrocinan!

A esta lógica de pensamiento la llamo "caverna". Caverna como un estado de cosas que configuramos como nuestro mundo y nuestra realidad y por lo tanto le damos carácter de válida y verdadera. Pero lo traumático de este asunto es que la caverna no es una realidad o mundo configurado por mí como sujeto sino que otro lo configura por mí, otro lo ordena, otro lo produce, lo controla y lo formatea para ser consumido. De ahí que esta lógica de pensamiento sea la lógica de lo trascendental o de la representación. En fin, la caverna es la lógica del orden y el control que sujetan al sujeto y no lo dejan ser el que es. La caverna es un régimen contra el ser siendo-se, gestándose-se, pues es un ser hecho, gestado.

Sin embargo, este proyecto civilizatorio de las sociedades capitalistas de Occidente no es infranqueable o inquebrantable. Aquí es donde aparecen los proyectos políticos no referenciados ni restringidos al régimen estatal sino en el orden de filosofías de mundos.

Lo que concibo y practico como "proyecto político" se ha restringido a la esfera de la figura monolítica y totalitaria del Estado bien sea agenciándolo desde su estructura, bien sea remasterizándolo desde afuera o bien sea en contra de él. De ahí que equívocamente, al hablar de "proyecto político", se lo confunda con partidos, con elecciones, con gremios, con burocracia estatal, movimientos sociales y políticos, subversión, terrorismo, beligerancia y toda serie de acciones o gramáticas relacionadas con el Estado. Sin embargo, aquí "proyecto político", más que una palabra que denota acciones referidas a las lógicas estatales, es un espíritu en el orden de filosofías de mundos. Es decir, "proyecto político" es una

“filosofía de mundo” y no una acción estatal o contraestatal o que pretenda su reinención, como se proclama hoy en muchos escenarios.

Por lo tanto, el cierre del método, del autor, de la ciencia, de la verdad, de la realidad y en general de todos los iconos universales de la racionalidad occidental postilustrada y su filosofía, dan “...paso a la totalidad del mundo (Cf. Heidegger) como episteme étnica o individual: al país de Tlon, Uqbar, Orbis Tertius de Borges; y a las guerras de los mundos; en donde las máquinas de guerra deleuzianas, como mundos del saber agenciados por pueblos, individuos y corrientes de pensamiento, irrumpen contra los aparatos de captura y los infectan con el virus de los saberes sin fronteras; más allá de la conciencia y más acá como acontecimientos o haecceitas; mundos sin Estado, sin dinero fetiche de androides, sin sujetos bajo el control de los cerdos republicanos de Animal Farm (George Orwell), y sus aliados que los suplantán (Cf. 1984): el Gran Hermano democrático del capitalismo globalizante del 2010” (Buitrago, 2010, p. 3).

Propongo entonces la investigación minoritaria o indagación como “filosofía de mundo”; posible gracias a que los individuos nos comportamos como mariposas. Es decir, que toda acción que efectúen individuos, mundos, guerreros o “proyectos políticos” tiene repercusiones globales. Repercusiones que tienen su propia dinámica; dinámica que trasciende lo local y hace puente con el orden de lo cósmico. De ahí lo incalculable y lo impredecible de estas repercusiones. La “filosofía de mundo” es, pues, como el aleteo de una mariposa.

La investigación minoritaria o indagación no es la menor, la pobre, o la carente, o la de minorías. Es la investigación de la multitud re-existente que le apuesta a la subjetivación inmanente como acto político frente a las lógicas de anonimización, estandarización y homogeneización de las sociedades capitalistas de Occidente. Lo minoritario hace referencia a la singularidad irreductible, singularidad plural y cada vez más plural que se re-existe a ser enajenada por el imperio y sus lógicas maquínicas de poder, captura y control. De ahí la comprensión de minoría como multitud. No como masa o como grupos de personas. Es ante todo una postura de re-existencia basada en la singularidad de cada sujeto, bien sea particular o en nucleación. Multitud no es un asunto de mayorías o de masas o de colectivos, es un asunto de singularidades que se hacen cargo de sí mismas en postura re-existente, no de producción ni de consumo. Es la indagación de aquellas singularidades que, libres de protocolos, de estándares, de horarios laborales, de presupuestos, generan información y saberes. Mucha de esta investigación minoritaria se hace por fuera de la financiación de las organizaciones y se hace desde la vida misma de las personas.

Para profundizar en esta posibilidad les dejo otra idea. La inmanencia. Con ello hacemos referencia a la posibilidad de que cada sujeto se haga cargo de sí mismo y construya un lugar en el mundo. En los mundos del adentro lo que se promueve es el viaje hacia sí mismo con la escritura creativa de la ecoautobiografía. Escritura que lleva al sujeto a viajar y encontrarse consigo mismo para autocomprenderse y develar las lógicas y las gramáticas de pensamiento que lo habitan y que lo hacen sujeto sujetado y enajenado.

Yo le apuesto a esta posibilidad; posibilidad que está en cada uno y cada una, en su espíritu, en volver la mirada hacia sí mismo para hacerse cargo de sí mismo para acudir a lo inédito que hay en cada uno y en cada una. Lo inédito entendido como aquello que aún no captura ni capturará jamás el imperio de la trascendencia y que me da un margen de maniobra para yo organizar mi lugar en el mundo. Para organizar mi mundo dentro del mundo. Hacernos cargo de nosotros mismos y nosotras mismas como seres libres y no como sujetos. Acudimos al escritor Cormac McCarthy en su novela *Suttree* para sintetizar nuestra principal característica y particularidad:

“Hemos aquí en un mundo dentro del mundo. En estas regiones foráneas, estos hostiles sumideros y páramos intersticiales que los justos ven desde el vagón o el coche, otra vida sueña” (McCarthy, 2006, p. 11).

Y al subcomandante Marcos:

“buscar un mundo donde quepan muchos mundos. Que la patria que construimos sea un lugar en donde quepan todos los pueblos y sus lenguas, una patria que la caminen y la ríen, que la amanezcan todos” (Marcos, 2004, p. 12).

Al respecto la cantante Concha Buika señala enérgicamente:

“...Yo soy un resultado de lo que he vivido. Mira... yo creo que en el arte se trata de atreverse a vivirse tal y como uno es, atreverse a digerirlo y a lidiar con ello, atreverse a contarlo y vivir tranquilo con eso...” (Buika, 2010).

Mi invitación con la indagación o investigación minoritaria es a *Dejarse acontecer por la vida para... mundaneidad no mundana... mundaneidad en signo/rasgo espiritual*. El dejarse acontecer por la vida es una invitación a volver la mirada hacia mí mismo para comprender cuál es la lógica de pensamiento que me habita

y poder rescatar mi vida para mí de las cadenas que la sujetan en la caverna. Y esta es una conquista de mi espíritu: hacerme cargo de mí mismo.

Déjame vivir
Libre
Como las palomas
Que anidan en mi ventana
Mi compañía
Cada vez que tú te vas.
Déjame vivir
Libre
Libre como el aire
Me enseñaste a volar
Y ahora
Me cortas las alas.
Y volver a ser yo mismo
Y que tú vuelvas a ser tú
Libre
Libre como el aire
Déjame vivir
Libre
Pero a mi manera
Y volver a respirar
De ese aire
Que me vuelve a la vida
Pero a mi manera.
Y volver a ser yo mismo
Y que tú vuelvas a ser tú
Libre
Pero a tu manera
Y volver a ser yo mismo
Y que tú vuelvas a ser tú
Libre

Libre como el aire. (Déjame Vivir, Jarabe de Palo
con la Mari de Chamboa, 2007)

Cuando viajo hacia mí mismo, cuando voy tras mis propias huellas es cuando recupero lo inédito de mi espíritu, lo “aún” no capturado ni capturable por las máquinas del imperio y con lo cual cambio mi mirada y organizo mi mundo y mi realidad. En ese viaje hacia mí mismo puedo, posiblemente, develar las lógicas

de pensamiento que me habitan y que me sujetan y que posiblemente yo decida romper y dejar atrás para extender mis alas y lanzarme al vacío. Ya aquí, en la salida con otra mirada, el interés y ocupación no serán transformar el mundo y transformar a los otros. El interés es organizar mi mundo y mi realidad para llegar a ser el que soy. Viajar hacia sí mismo es un viaje que me posibilita un cambio de mirada, y cambiando la mirada cambia el mundo; este se transforma y por lo tanto cambia mi relación con él. Y cambia, pues ya no es un mundo y realidad agenciado, ordenado y controlado por otros y sus representantes. Es mi mundo conquistado y organizado a mi medida. De ahí la importancia del cambio de mirada. Aquí estamos dando una vuelta a la tuerca: de lo trascendental y la representación a la inmanencia imaginativa y esperanzadora o los mundos del adentro.

Y todo esto me lleva a plantear lo que concibo por mundos: *lógicas diferenciales de pensamiento, de ciencia, de investigación, de filosofía, de historia, de educación*. Mundos que se encuentran y desencuentran.

La historia nos ha dado muestras de la tendencia de los mundos a conquistar y colonizar y erigirse como verdades únicas y universales con máquinas como el Estado, la economía, la religión, la educación y todo tipo de institucionalidad que regula, ordena y controla la multiplicidad de expresiones del espíritu de la vida. Mundos que se erigen como imperios. Imperios frente a los cuales existe la irreprimible, osada e inmanente fuerza y potencia del espíritu de la vida que se resiste a dejarse sujetar, anonimizar y enajenar y para ello irrumpe y subvierte el orden y el control del los mundos-imperio. Se da la guerra de los mundos. De ahí que el encuentro de mundos no siempre sea un encuentro de diálogo o coexistencia sino desafío, batalla, tensión, guerra. Esto ya lo literaturizó Herbert George Wells en su célebre novela La guerra de los mundos. La guerra de los mundos no es otra cosa que la confrontación de civilizaciones para la preservación de la diversidiferencialidad. Es confrontación entre sistemas de pensamiento. Y la confrontación requiere de guerreros: "Por eso los dioses regalaron a los hombres de maíz un espejo que se llama dignidad. En él los hombres se ven iguales y se hacen rebeldes si no son iguales. Así empezó la rebeldía de nuestros abuelos los que hoy se mueren en nosotros para que vivamos" (Marcos, 2004, pp. 41-42).

La inmanencia o mundos del adentro propone, entonces, un *in-agere*, un "hacer dentro, trabajar dentro de sí" más que un "ir tras la huellas" de otros cual cazador furtivo que va detrás de su presa. De ahí que proponga indagación frente a la investigación –ir tras las huellas-. La indagación, es entonces, un acto político de autocomprensión de sí mismo, de develamiento de la lógica de pensamiento

que me habita para salir de sí mismo con otra mirada y construir un lugar en el mundo. Es aquí donde el sustantivo declina y da paso al verbo: indagar-se, subjetivar-se. De lo trascendental que me representa al trabajo sobre sí mismo. Y el trabajo sobre sí mismo se hace en ese espacio que aun no captura ni capturará jamás el imperio. Es a ese espacio inédito, aun no trabajado, al cual debo acudir para hacerme cargo de mí mismo y construir un lugar dentro del mundo: un mundo dentro del mundo como acto re-existente.

Entenderán, entonces, por qué ya no leo a Gilles Lipovetsky, a Zygmunt Bauman, a Ulrich Beck, a Michel Maffesoli, a Alain Turein o a Edgar Morin ni a ninguno de los iluminados postmodernos. Hoy me reconforto no en investigaciones o en discursividades abstractas, sino en las obras de vida de Ernesto Sábato, de Ítalo Calvino, de Augusto Monterroso, de José Saramago, de Jorge Luis Borges, de Gabriel Jaime Alzate, de Fernando Vallejo, de Juan Diego Mejía, de Juan Gabriel Vásquez, de Santiago Gamboa, de Fernando Pessoa, de Jean Nicolas Arthur Rimbaud, de Henry Miller, de Malcolm Lowry, de Sándor Márai, de Mary Flannery O'Connor, de Cormac McCarthy's y, por supuesto, de Jean Baudrillard.

De manera especial hoy trabajo con tres obras de vida Suttree de Cormac McCarthy's; El viajero en el umbral de Gabriel Jaime Alzate y La noche del oráculo de Paul Auster. En la novela *Suttree* se relatan algunos años de la vida del héroe que da nombre a la novela, Cornelius Suttree. Suttree es un hombre que deja atrás su vida de familia acomodada, abandona a su mujer y se compra una barcaza, en la que vivirá, se convertirá en pescador y se unirá a una banda de vagabundos, ladrones, prostitutas, jugadores y demás parias cuya vida transcurre entre la mera supervivencia y una muerte sórdida. Cornelius Suttree, un solitario impenitente, acaba presa de un aislamiento que nunca se explica del todo y el momento de la vida en que se encuentra se describe con una crudeza y una intensidad poética que elude todo análisis. De esta novela me movilizó la frase "Hemos aquí en un mundo dentro del mundo" y que yo asumo como: *crear mundos dentro del mundo*. Mundos como aleteos de mariposa

En *El viajero en el Umbral* se cuenta "la historia de un hombre quien luego de encontrarse al borde de la muerte decide que tiene que abandonarlo todo y darle un vuelco a su vida con el fin de salvarse. A escondidas de su propio mundo se evade, huye, deja atrás lo que había construido hasta entonces y emprende un viaje. ¿Hacia dónde? Tal vez hacia ninguna parte o hacia él mismo, pero lo esencial es poner fin a algo, cerrar una puerta, tapiar las paredes de sus afectos pasados, reinventarse el tiempo que le resta" (Alzate, 2009, p. 6). Este es un relato que me invita a cruzar el umbral definitivo sabiendo que es preciso dejar

atrás toda comodidad, seguridad y sujeción. El héroe de esta novela cruza el umbral y deja atrás la cárcel y sus carceleros. Es decir, deja atrás su trabajo de editor, su casa, su sistema de seguridad y a su policía médica y se larga.

Con estos relatos retomé una perspectiva de la vida no desde arriba, desde lo seguro y cómodo a la manera del Barón Rampante, ni desde abajo, a la manera de la Metamorfosis de Kafka (ambas, la del Barón y la de la metamorfosis son miradas de lo trascendental), sino dentro de la misma vida, desde su levedad, desde sus límites y bordes aun con la muerte, la desesperanza, la angustia y la desazón. Es la mirada desde el mundo del adentro como la de Cornelius Suttree.

Entonces, con estas obras, decidí elegir la opción de *largarme para construir mi mundo dentro del mundo*: "He despertado con la intención de hacer maletas y largarme pase lo que pase. No me importa si mis carceleros ponen el grito en el cielo" (Alzate, 2007, p. 33) dice, en la novela de Gabriel Jaime, el innumerable que es él mismo y es todos nosotros como la figura mítica de Adán; "... vosotros decidiréis vuestras vidas, yo me voy. (...) Tomó la maleta, Me voy, dijo" Cipriano Algor ante el contagio del virus de la caverna del homecenter (Saramago, 2003, pp. 436-438).

Y todo esto se hace a partir de una política de comunicación. La comunicación como acto de relacionamiento consigo mismo, con la realidad, con los otros y con el espíritu de la vida. La comunicación no como un asunto tecnoinstrumental de máquinas, de software o simplemente de TIC, aunque no los descarta.

¿Cómo hacer del indagar-se un acto de comunicación con uno mismo, con el cosmos y con los otros? ¿Cómo hacer que en el indagar-se la lógica de marco –como acción autocomprensiva frente a la anonimización del marco teórico– sea un acto relacional con otros discursos, gramáticas y obras de vida? ¿Cómo entender los textos y la literatura no como gramáticas o discursos colonizadores sino como obras de vida con las que puedo establecer una comunicación para autocomprenderme y construir mi lugar en el mundo? El indagar-se es ante todo un acto humano de comunicación consigo mismo y con los otros. De aquí deviene la multiplicidad de *mundos inmanentes trascendentales*.

Para que la inmanencia no se convierta en un acto autista o solipsista promuevo *los mundos inmanentes trascendentales*, que implican una salida de sí, con otra mirada, para relacionarse con unos otros en microcélulas. Las microcélulas son actos de relacionamiento de subjetividades, no productoras ni consumidoras, que salen de sí en acto de relacionamiento con otras subjetividades. Es multitud

re-existente. La re-existencia es una eropolítica que he venido configurando y que da cuenta del vivir-se y atre-verse a configurar mundos dentro del mundo. Ya no creo en la política desde el Estado, ni por fuera del Estado, ni contra el Estado. Ahora me comprometo conmigo mismo en un eropolítica del vivir-me pase lo que pase. Es decir, a re-existirme en lugar de resistirme para que me aniquile el imperio.

Es, entonces, la política de comunicación lo que dinamiza y da fuerza a la nucleación desde la inmanencia. De ahí que las indagaciones hagan una solicitud fuerte y constante en la política de comunicación como acto de relacionamiento consigo mismo y con otros, bien sean sujetos de carne y hueso que participan en la indagación, o con obras de vida presentadas a través de libros o documentos.

En este contexto de política de comunicación se inscriben y desarrollan los procesos de indagación o de investigación minoritaria. Y de ahí que privilegio la discusión de la investigación y la indagación. Y en esta dinámica, reseñada aquí brevemente, en donde encuentro la importancia y la fuerza de la indagación: En el cómo desarrollar política de comunicación que permita la subjetivación re-existente con actos concretos, más allá de agenciamientos tecnoinstrumentales, está la fuerza da la indagación.

Lo que está en juego es la subjetivación de seres humanos que aún tienen esperanza de hacerse cargo de sí mismos para construir un lugar en el mundo frente a la anonimización generalizada a la que nos confinan las actuales lógicas trascendentales de “la educación”, “la investigación” y “la comunicación”. La indagación, desde esta perspectiva, es una puerta a la polivocidad de una política de comunicación como camino de subjetivación que parte de el hacerse cargo de sí mismo.

Si, después que yo muera, se quisiera escribir mi biografía...

Si, después que yo muera, se quisiera escribir mi biografía,

Nada sería más simple.

Exactamente poseo dos fechas -la de mi nacimiento y la de muerte.

Entre una y otra todos los días me pertenecen.

Soy fácil de describir.

He vivido como un loco.

He amado a las cosas sin ningún sentimentalismo.

Nunca tuve un deseo que no pudiera colmar, pues nunca anduve ciego.

Incluso escuchar para mí fue nada más que un complemento del ver.
Comprendí que las cosas son reales y totalmente diferentes una de otra:

Lo comprendí con los ojos, jamás con el pensamiento.

Comprenderlo con el pensamiento hubiera sido encontrarlas
todas iguales.

Un día me sentí dormido como un niño.

Cerré los ojos y dormí.

Y, a propósito, yo era el único poeta de la Naturaleza.

(Fernando Pessoa)

Carlomol, domingo 6 de noviembre de 2010