

PARADIGMAS SOLDADOS

Elisa Telma Chisleanschi

Resumen

Este artículo destaca la oposición entre dos maneras de conformar mentes: *los paradigmas soldados* y el *paradigma de la autonomía ligada*.

Los *paradigmas soldados* son completos, cerrados, poseen todas las respuestas para todas las circunstancias. No importa que ellos se manifiesten como educación bancaria (Freire, 1999), fundamentalismo religioso, fanatismo político, insurgencia o burocracia. Están soldados, cerrados sobre sí mismos. Sus *libros sagrados*, han sido escritos o contruidos por alguno/s para iluminar a otros. Ellos sólo pueden estudiarlos, consultarlos, interpretarlos. Adherirse, identificarse, conformarse al fervor, la creencia, la adoración y el misticismo.

Soldado remite tanto a *sutura*, como a *recluta* de un ejército obediente y vertical.

Se exploran las claves de su hipnotismo. ¿Por qué se acepta, se propaga, más aún, se busca, esta inculcación-inoculación?

Por otra parte, lo que aquí llamamos paradigma de la *autonomía ligada* (Najmanovich, 2005) se refiere a la construcción de otro prisma cognitivo que concibe la constitución de subjetividades en comunidad, un yo desde siempre vinculado a un nosotros que da bienvenida a la pregunta, al goce de la diferencia y la disonancia, al placer por el proceso de búsqueda y al desafío de los imprevistos, en el seno de aprendizajes colaborativos y cogenerativos.

Se proponen 9 aptitudes que una didáctica hacia la *autonomía ligada* y una *ética compleja* (Morin, 2010) deberían tender a desarrollar:

Implicación comunitaria. Creatividad participativa en equipos. Reflexión crítica y autocrítica. Diálogo en la diversidad. Curiosidad activa. Anuencia a la incertidumbre. Práctica grupal democrática. Ejercicio activo de los derechos individuales consagrados y reflexión acerca de los por consagrar. Incorporación de habilidades mediadoras en los conflictos.

PARADIGMAS SOLDADOS

La completud es la no verdad. Morin.

Este artículo destaca la oposición entre dos maneras de conformar mentes: *los paradigmas soldados* y el *paradigma de la autonomía ligada*.

Los *paradigmas soldados* son completos, cerrados, poseen todas las respuestas para todas las circunstancias.

Soldado remite tanto a *sutura*, como a *recluta* de un ejército obediente y vertical.

No importa que ellos se manifiesten como educación bancaria (Freire, 1999), fundamentalismo religioso, fanatismo político, insurgencia o burocracia.

Están soldados, cerrados sobre sí mismos. Sus *libros sagrados*, han sido escritos o contruidos por alguno/s para iluminar a otros. Ellos sólo pueden estudiarlos, consultarlos, interpretarlos. Adherirse, identificarse, conformarse al fervor, la creencia, la adoración y el misticismo. No convocan a la participación reflexiva y mucho menos crítica, al desarrollo, la controversia, la diversidad, la creación o el contrapunto.

Una anécdota que cuenta Freire (1993) revela el espíritu de lo que queremos decir. Se estaba ideando un texto para alfabetización de adultos. Los autores (Godoy/Coelho, 1962) habían escogido cinco palabras “generadoras”: **pueblo** (povo); **voto**; **vida**; **salud** (saúde) y **pan** (pão). Propondrían construir con las sílabas de estas palabras, frases que se suponía inspirarían el debate político (Gerhardt, 1978, pág. 68):

“el **voto** pertenece al pueblo”; “el **pueblo** sin hogar vive en tugurios”; “en el nordeste sólo habrá paz cuando se resuelvan de raíz los problemas del **pueblo**”; “la paz se construye sobre la justicia”.

Freire se opuso firmemente a transmitir estos u otros mensajes a los analfabetos, argumentando que ellos tienen siempre “efectos domesticadores”, vengan tanto de la izquierda como de la derecha. Ambos podrían exigir la aceptación incondicional de sus doctrinas y esto constituiría el principio de la manipulación. Y sostenía que las convicciones y las opiniones, tienen que proceder del pueblo, lo que significa que el programa tiene que ser elaborado directamente por él.

En su escala de 5 niveles de aprendizaje Gregory Bateson (1985) denomina Aprendizaje cero (A0), a un nivel donde no es posible el cambio. Da como ejemplo un circuito soldado o un reflejo incondicionado. No puede haber cambio y por lo tanto no hay función fuera de la instalada. No importa si se trata de un instinto, el software o el hardware de una computadora, la partitura de una obra sinfónica o un libro sagrado: es Aprendizaje 0. Contiene lo que contiene y no admite ninguna otra cosa. Los *paradigmas soldados* son una expresión particular del *Gran Paradigma Simplificador* del que nos habla Morin.

La burocracia se atiene a un reglamento que supone contener todas las vicisitudes posibles. Todo lo que se presente debe poder estar en algún artículo del reglamento (o en las máximas de algún líder o profeta). Esa es su lógica, una lógica deductiva y ninguna otra. Todo lo real, debe ser resuelto, debe ajustarse a la aplicación de alguna norma.

La burocracia escinde, recorta, aísla, descontextualiza. Rompe los lazos esenciales de las cosas. Es totalmente antisistémica y anticompleja.

Hace poco, una directora de escuela secundaria del conurbano bonaerense, me cuenta la siguiente situación: algunas parejas adolescentes de su escuela estaban teniendo demostraciones amorosas muy ostensibles en el patio del recreo. Pidió orientación de la conducta a seguir a la inspectora de su distrito. La respuesta no se hizo esperar: al cabo de unas semanas llegó una disposición de la inspección, por la cual varones y mujeres no podrían estar a menos de 30 cm de distancia dentro de la escuela y sus alrededores. ¡El deseo circunscripto al sistema métrico decimal! La *solución* de un burócrata.

Burócrata es quien, literalmente, cree poder interpretar e incidir en la realidad desde su escritorio.

La realidad se empobrece, se reduce, se caricaturiza. Se la encierra en categorías dicotómicas excluyentes: infierno o paraíso, civilización o barbarie, arios o no-arios, machos o hembras, creyentes o impíos, afiliados o enemigos, y muchos etc.

Los *sistemas soldados* son sordos. Pero no mudos. Hablan. Hablan en el nombre de un Otro todopoderoso e inalcanzable, llámese Estado, Dios o Líder.

Bajo un manto de aspecto neutro, rutinario, santo o inocuo, son generadores de una gran violencia. Entendemos por violencia *estar sostenidamente en un lugar en el que no se quiere estar*.

Los sistemas soldados son enrasantes y por tanto arrasantes. Arrasan a quienes no aceptan o no se reconocen dentro de la horma restrictiva. Como aquellos vendajes que deformaban los pequeños pies de esas pobres niñas de la aristocracia china para que a toda costa, crecieran sólo por debajo del rango de los 10 centímetros.

Estar sostenidamente constreñidos a *estar donde no se quiere estar* es la madre de todas las violencias: intrafamiliares y sociales. Y los *sistemas soldados* suelen empujar a grandes masas a *estar donde no se quiere estar*, simplemente porque la complejidad humana no cabe en categorías simplificadas y dicotómicas.

Simultáneamente *los que quieren o creen estar* dentro de la categoría sacralizada, son inducidos a convencer a cualquier costo o bien a perseguir hasta la extinción, a *los que están donde no quieren estar*. Porque entienden, y lo entienden bien, que éstos podrían cuestionar todo el sistema, que sólo se perpetúa en la conformidad de la obsecuencia.

De este modo en una organización burocratizada, hay una causación lineal desde arriba para abajo. Los miembros que la constituyen no poseen relaciones de reflexividad con lo establecido de una vez y para siempre. Es decir, su accionar no produce emergencias que viertan sobre los modos de relación, sobre su legalidad y por tanto el sistema se halla incapacitado para nuevas distinciones acerca de sus miembros y sus relaciones. Sus miembros son *ecos*. No tienen voz propia. Sígueme que no los voy a defraudar, decía Menem.

Semejan, pero sólo semejan, la legalidad del **montón**: partes acumuladas indiscriminadas. Acumuladas por la simple pertenencia a una clase. Dentro de cierto rango, ni siquiera la cantidad hace una diferencia. Sin embargo, no nos engañemos, la burocracia tiene su propia regulación, es homeostática. Su autoregulación, se encamina a generar perpetuación. Mecanismos encaminados a la perennidad y casi siempre, a la glorificación de lo permanente. Implementan celosos vigías oteadores de los más mínimos signos de independencia creativa y de cambio: los uniformes, los celadores, los guardianes del orden.

Los líderes burocráticos, aspiran a que ellos y sus propuestas arriben a perpetuación inmóvil: se embalsaman, aspiran a lo eterno. Simulan resistir hasta a la misma muerte en monumentos y pirámides invulnerables al paso de todos los tiempos y las intemperies.

A pesar de que ya muchos de ellos no se creen elegidos de los dioses, continúan constituyendo organizaciones que siendo laicas, son religiosas. Sus pautas de relación se sacralizan.

El líder, en una organización democrática, *manda obedeciendo*; tal el lema zapatista. Tal líder, sólo podrá perpetuarse como un paso en la historia de las sucesivas transformaciones de su organización. Es decir, se perpetúa historizándose, que es lo mismo que decir que permanece solamente en la huella de una de las sucesivas etapas de cambio que propugna e impulsa.

Pero ¿cómo es que estos paradigmas soldados anclan en nosotros?

Todo sujeto por ser esencialmente social, posee una *historia vincular*. *Somos una trayectoria de aprendizajes*. Trayectoria en la que hemos ido construyendo un modelo interno o matriz en el encuentro con lo real, con nosotros mismos y con los otros. Estas *matrices de aprendizaje* (Quiroga, 1987) son modalidades relativamente estables de pensamiento, sentimiento y acción.

En cada experiencia hay dos registros de aprendizaje: uno explícito que se objetiva en un logro o en una habilidad: aprendemos la fecha de la independencia, a multiplicar o a andar en bicicleta. Pero además en otro registro, en cada una de estas experiencias se va fijando una *huella*, se inscribe en nosotros una modalidad de ser en el mundo, una modalidad propia de interpretar el mundo. Este es un aprendizaje implícito, profundo, estructurante. Es un verdadero *prisma cognitivo* que es a la vez efecto y condición de posibilidad.

Es fácil comprender que si esa matriz, socialmente determinada, se construye en sistemas familiares y escolares autoritarios y cerrados como los que hemos descripto, se crean las condiciones para que las personas sigan siendo vulnerables a ellos. Buscadores de respuestas y no formuladores de preguntas. Multitud y no protagonistas.

Y esto es así porque dentro mismo de la forma de constitución de estos modelos o matrices, viaja el mensaje y la actitud de ser o no, ellos mismos cuestionados. Su rigidez, fijeza e incuestionabilidad es una función histórico-cultural, vinculada al poder, en una sociedad que lejos de estimular la reflexión crítica y la inclusión, propugna el no protagonismo y las verdades únicas, como vínculo con el conocimiento y la construcción de las relaciones sociales. Qué es lo permitido y qué es transgresión; la rigidez o plasticidad de esos modelos internos está determinada por las formas de la conciencia social que en ese sistema se han desarrollado y por los intereses hegemónicos en su estructura. (Quiroga, 1987).

En nuestra cultura y en función de las relaciones sociales dominantes, no se suele incluir como parte del proceso formativo la problematización de los modelos de aprendizaje. Por el contrario, se los legitima como “la única manera de aprender”.

Nosotros aquí estamos ejerciendo un *meta-nivel de análisis* o de juzgamiento de nuestras matrices. Pero es posible ni siquiera plantearse el abrirlas, reestructurarlas, verlas móviles, permearlas al cuestionamiento, a la autoobservación crítica, al reclamo de un lugar para nuestra palabra y nuestra experiencia. Es posible ni siquiera ser concientes de ellas y de su acción selectiva y estructurante del mundo y los vínculos.

Los *sistemas soldados* cabalgan sobre estas matrices ciegas a sí mismas.

Frente a los dos grandes interrogantes con los que los humanos nos topamos: la irremediabilidad de nuestra muerte y el carácter ineliminable de la incertidumbre en nuestras vidas, *los sistemas soldados* suturan la angustia con respuestas precisas y argumentos prelistos.

La libertad deja así de ser entendida como la única auténtica intransigencia: la construcción reflexiva y creativa con otros. Para transformarse en una nueva y extraviada forma de entrega, a un todo que nos disuelve.

Por otra parte, lo que aquí llamamos paradigma de la *autonomía ligada* (Najmanovich, 2005) se refiere a la construcción de otro prisma cognitivo que concibe la constitución de subjetividades en comunidad, un yo desde siempre vinculado a un nosotros que da bienvenida a la pregunta, al goce de la diferencia y la disonancia, al placer por el proceso de búsqueda y al desafío de los imprevistos, en el seno de aprendizajes colaborativos y cogenerativos.

En este paradigma se entiende la *reflexión* como el pensamiento volviendo sobre sí mismo, no sólo sobre algún contenido particular, sino sobre sus presupuestos y fundamentos (Castoriadis, 1986). La reflexión consiste en *romper la clausura* en la que estamos *cautivos*, proveniente de nuestra propia historia y de las circunstancias socio-históricas en la que nos tocó nacer.

Esa ruptura es el fruto de una capacidad creadora que hace surgir constantemente lo nuevo: *la imaginación radical*. Y es con ella que los individuos contribuyen a la creación socio-histórica (Franco, 2003).

En la perspectiva de Castoriadis, el inconciente no sólo tiene relación con las coordenadas mítico-familiares, sino que es también una formación gestada entre texturas sociales, económicas y políticas que intervienen en la determinación de los objetos del deseo.

Para él, la pedagogía debería entenderse en primer término, como el camino para la instauración de otro tipo de relación entre el sujeto reflexivo y su *imaginación radical*; y en segundo lugar, como la vía para la liberación de su capacidad de formular un proyecto abierto para su vida y trabajar en él. Entendida de este modo, la labor de la pedagogía aporta un lazo esencial entre el individuo y lo colectivo.

Se será sujeto cuando se sea capaz de enfrentar de manera lúcida las significaciones imaginarias sociales y reconocerse como su creador. Atribuirse el derecho de pensar, conlleva también renunciar a encontrar a alguien que garantice lo verdadero y lo falso (Najmanovich, 2004).

Por eso la autonomía es libertaria. Castoriadis (2001) afirma:

Los dioses no se han enseñado nada y no se han modificado. Son lo que han sido desde que existen y lo serán para siempre. En cambio el hombre, mortal e infinitamente menos poderoso que los dioses, crea y se crea, es sobrenatural. Es el único entre los seres mortales o inmortales que se altera a sí mismo. (p. 43)

Se proponen 9 aptitudes que una didáctica hacia la *autonomía ligada* y una *ética compleja* deberían tender a desarrollar:

Implicación comunitaria. Creatividad participativa en equipos. Reflexión crítica y autocrítica. Diálogo en la diversidad. Curiosidad activa. Anuencia a la

incertidumbre. Práctica grupal democrática. Ejercicio activo de los derechos individuales consagrados y reflexión acerca de los por consagrar. Incorporación de habilidades mediadoras en los conflictos.

	Paradigma soldado	Paradigma de la autonomía ligada
Relación con el entorno	Cerrado, completo	Abierto, en coconstrucción
Jerarquía	Centralizada, vertical	Distribuida, en red.
Liderazgo	autocrático	democrático
Rol de la comunidad	seguir al iluminado	Inteligencia colectiva (dialéctica dependencia-independencia)
Aprendizaje por	Revelación	Construcción colectiva epocal
Rol docente	Control	Intervención facilitadora interactiva
Propenden a	La uniformidad	La diversidad
Poder	Obediencia debida (linealidad)	Mandan obedeciendo (recursividad)
Concepto de orden	Disciplinamiento: lugares estáticos, inamovibles, vigilables	Equilibrios móviles en renovación
Leyes	Heteronomía	Autonomía
Cohesion social	Impuesta por aplanamiento	Por autoecoorganización
Desorden	Se concibe como ruido	Posibilita la emergencia de la creatividad
Operan por	Dogmas: escucha y repetición	Diálogo, reflexión crítica y discusión
Abordaje de la realidad	Empobrecimiento, reducción	Complejidad
Curriculum Relacional-institucional	Oculto	Meta aprendizaje Comunidad autorreflexiva metaparticipación
Categorización	Dicotómica, excluyente	Coexistencia y emergencia categorial, incluyente
Transformaciones emergentes	Detenidas, congeladas desde la creación fundacional	En dinámica emergente constante
Partes- miembros	ecos	Interactuantes productores de nuevas emergencias
Temporalidad	Detenida: eternidad	Futuro abierto. Pasado en resignificación y presente en construcción.
Lugar en el mundo	Lo ecuménico abstracto desprovisto de raigambre o lo	Articulación glocal. Policultural

	etnocéntrico en oposición a lo universal	
Cambio	Controlado como descalificación o peligro	Entendido como intrínseco a la evolución del sistema
metáfora	Fotografía Ícono máximas	Flujo (proceso) Holograma: el todo es producto de la disposición de las partes y cada parte contiene al todo

Palabras clave: Fundamentalismo. Burocracia. Autonomía ligada. Ética compleja.

Bibliografía

Bateson, G. (1985). Las categorías lógicas del aprendizaje y la comunicación. En *Pasos hacia una ecología de la mente* (pp.309-338). Buenos Aires: Carlos Lohlé.

Castoriadis, C. (1986). La Lógica de los magmas y la cuestión de la autonomía. En *Los dominios del hombre: Las encrucijadas del laberinto II*, Barcelona: Gedisa.

Castoriadis, C. (2001). Figuras de lo pensable. Buenos Aires: FCE.

Freire, P. (1993). La naturaleza política de la educación. Barcelona: Paidós.

Foucault, M. (1991) Las redes del poder. Buenos Aires: Almagesto.

Franco, Y. (2003). *Magma: Cornelius Castoriadis. Psicoanálisis, filosofía, política*. Buenos Aires: Biblos.

Morin, E. (2010). El método VI. La ética. Madrid: Cátedra.

Najmanovich, D. (2004). Castoriadis: imaginación radical y complejidad. En L. Hornstein (Comp.) *Proyecto terapéutico: De Piera Aulagnier al psicoanálisis actual*. Buenos Aires: Paidós.

Najmanovich, D. (2005) El juego de los vínculos. Buenos Aires: Biblos.

Quiroga, A. P. de (1987). El Sujeto en el Proceso de Conocimiento: Modelos internos o matrices de aprendizaje. *Enfoques y perspectivas en psicología social*. Buenos Aires: Cinco.

Torres Salomé, J. (1996). Democracia, instituciones escolares, diversidad y justicia social. Ponencia en la Universidad de la Coruña. Disponible en internet <http://gie.udc.es/en/members/jurjo-torres>.

Trilla, J. y Novella, A. (2001). Educación y participación social en la infancia. Revista Interamericana de Educación. OEI. Mayo-Agosto nº 26. Disponible en internet <http://www.rieoei.org/rie26a07>.