

ESTILOS DE PENSAMIENTO Y EXCLUSIÓN SOCIAL

José Padrón G.
Caracas, diciembre 2007

0. INTRODUCCIÓN.....	1
1. LOS ESTILOS DE PENSAMIENTO	2
1.1. Fundamentación teórica.....	2
1.2. Fundamentación empírica e interteórica	6
2. LOS NÚCLEOS DE CONDUCCIÓN	8
3. LA EXCLUSIÓN CON RESPECTO A UN ESTILO DE PENSAMIENTO.....	13
3.1. La Exclusión en general	13
3.2. La Exclusión de Estilos de Pensamiento	15
Referencias	20

0. INTRODUCCIÓN

Este documento es de formato demostrativo. Desarrolla una tesis general según la cual los núcleos de poder y toma de decisiones, sea cual fuere la escala de interacción social en que tienen lugar, tienden a privilegiar un determinado modo de procesar información y de resolver problemas, excluyendo los demás modos o “estilos de pensamiento”. Esto ocurre a cualquier escala de gestión, desde un aula de clases y un centro de investigaciones hasta una universidad y una sociedad entera. Desde otro punto de vista, se intenta explicar los procesos de exclusión social a partir de las diferencias entre Estilos de Pensamiento.

En particular, como una manifestación empírica, esto parece ocurrir en el actual momento sociopolítico de la sociedad venezolana, cuando desde los más altos núcleos de conducción y liderazgo se privilegia un determinado estilo de procesamiento de información y de resolución de problemas, quedando muchas personas excluidas del desarrollo sociopolítico impulsado por la gestión actual. Estas personas que resultan excluidas, quedan ante la disyuntiva de subordinarse a formas de cognición ajenas e impuestas o de quedar relegados y al margen de toda participación en el desarrollo social.

Nótese que las diferencias en el modo de procesar información y de resolver problemas no tienen absolutamente nada que ver con las diferencias en el modo de concebir las metas de desarrollo para una sociedad. Ambas cosas son totalmente asimétricas. Se puede coincidir en las aspiraciones por una sociedad colectivista, por ejemplo, o por una sociedad individualista, mientras al mismo tiempo se discrepa en el modo o “estilo” de procesar información y de resolver problemas. Pero lo erróneo es que se tomen esas discrepancias como punto de partida para concluir en correlativas discrepancias acerca de las metas de desarrollo de una sociedad.

En otros términos, las diferencias entre modos de procesar información y modos de concebir el desarrollo social no son simétricas y, por tanto, no pueden correlacionarse arbitrariamente. Nadie puede afirmar que tal o cual modo de procesar información esté vinculado con tal o cual modo de concebir el desarrollo social.

Noam Chomsky, por sólo citar un caso, coincide plenamente, en esencia, con los ideales anti-imperialistas de Hugo Chávez, también por citar un caso (de hecho, las luchas de Chomsky en ese sentido son muy anteriores y mucho más ‘pesadas’ que las de Chávez, aunque en diferente plano de discusión), pero en materia de “estilos cognitivos” ambos personajes son totalmente antagónicos, totalmente incompatibles. Chomsky es profundamente racionalista, cerebral, mientras que Chávez es profundamente vivencialista, cardíaco. Y el ideal social para ambos aparenta ser el mismo: una sociedad algo más justa. Y podríamos pensar en lo inverso: Hitler parece haber sido tan vivencialista y tan cardíaco como Hugo Chávez, pero con ideales sociales diametralmente opuestos, al menos en el plano aparente de las declaraciones.

1. LOS ESTILOS DE PENSAMIENTO

En esta sección se formula y fundamenta la hipótesis de los *Estilos de Pensamiento*. Primero se acude a una base teórica general y luego a una fundamentación empírica e interteórica. Esta sección se vincula luego a la siguiente, en la que se mostrará que existen ‘núcleos de conducción’ (o de liderazgo o de toma de decisiones). La idea es, posteriormente, mostrar la relación de exclusión que ocurre entre estilos de pensamiento y núcleos de decisión.

1.1. Fundamentación teórica

El punto de partida esencial para la tesis de la relación de exclusión desde núcleos de conducción hacia estilos de procesamiento de información es el concepto de *Cognición*. Sabemos que el ser humano (y también los animales, al menos en el sentido de Popper, 1995: “mi punto de partida es una proposición muy simple -de hecho, casi trivial-, a saber, los animales pueden conocer: pueden tener conocimiento”, p. 58). Para los efectos de este trabajo se concibe la cognición, muy en general, como un proceso de modelación del mundo circundante en la mente del individuo. Una de las necesidades de los organismos en el mundo es la supervivencia y el control del medio que los rodea, la cual resulta imposible de satisfacer mientras no se disponga de una información adecuada acerca del mismo: el organismo requiere de descripciones y explicaciones sobre el mundo, de modo que pueda sobrevivir y desenvolverse eficientemente. A mayor calidad de esas descripciones y explicaciones, mayor éxito en su interacción con el medio circundante.

Simplificando mucho, podría decirse que la cognición es una función ‘c’ que proyecta valores observacionales del conjunto ‘R’ de la realidad circundante en valores representacionales pertenecientes al conjunto ‘M’ de los contenidos mentales:

$$c(R, M) \text{ o también: } c(R) = M$$

Y esta función tiene al menos seis características de interés:

(i) Los valores ubicados en el conjunto ‘M’ (contenidos mentales) son primariamente de tipo descriptivo, pero están en función de otros valores más elaborados y de mayor alcance, de tipo explicativo, dotados de capacidad predictiva y retrodictiva. En conjunto, no

sólo permiten identificar elementos conocidos y elementos nuevos que sean del mismo tipo de los anteriores, sino que también permiten prever situaciones futuras y revelar situaciones pasadas.

(ii) Pueden ser más o menos eficientes en virtud de al menos tres propiedades: su potencia o capacidad de abarque, es decir, la medida de cobertura que poseen los contenidos representacionales 'M' respecto a los datos de la realidad 'R'; su grado de abstracción o economía, regulado por el principio de significatividad, o sea, la capacidad de 'M' de condensar en una misma estructura esquemática y relevante múltiples variaciones de datos de 'R', sin llegar a abstracciones exageradas que rayen en la trivialidad; su consistencia interna (no contradicción entre los datos internos de 'M') y externa (no contradicción con respecto a los valores de la realidad 'R').

(iii) Una parte de los contenidos representacionales 'M' es generada por el mismo individuo a través de su propio esfuerzo, es original, mientras que otra parte le es transmitida por otros individuos mediante procesos comunicativos (tal como la Educación y la *Ideología* en general). En otro sentido, unos de esos contenidos son relativamente exclusivos del individuo ("conocimiento personal") mientras que otros son compartidos o comunes a grupos de individuos ("conocimiento colectivo", referido a una cultura).

(iv) La actividad de la función cognitiva (al menos para aquellos contenidos de 'M' que son producidos originalmente por el propio individuo) suele llevarse por procesos de hipotetización y evaluación de hipótesis, en el mismo sentido popperiano de ensayo y error o de conjeturas y refutaciones. Ante la descripción de un dato x de 'R', el individuo formula una suposición explicativa, luego somete a prueba dicha suposición y la mantiene o la desecha, en cuyo caso formula una nueva suposición que a su vez vuelve a ser probada..., y así, sucesivamente. En esta actividad radica una parte importante del *aprendizaje*.

(v) La función cognitiva evoluciona con el crecimiento y desarrollo del individuo y, ante determinadas circunstancias, suele hacerse cada vez más eficiente, en el sentido de las propiedades mencionadas en (ii): tanto la potencia o capacidad de abarque como los alcances de la abstracción y los niveles de consistencia tienden a ir aumentando con el tiempo y las experiencias.

(vi) Los individuos se diferencian y se asemejan entre sí por el modo particular en que opera su función cognitiva, debido, entre otras cosas, a que la realidad circundante no es la misma para todos ni tampoco lo es el sistema de condiciones de exposición al mundo ni tampoco el historial de logros cognitivos o de realizaciones cognitivas en cada persona.

Este proceso de modelación o de construcción de representaciones mentales del mundo, tal como se ha caracterizado, implica el procesamiento de información y la solución de problemas informacionales. Al hablar de "información" se hace referencia a los datos descriptivos y explicativos de 'M', mencionados en el rasgo (i). Y la "solución de problemas" se refiere al equilibrio logrado ante la discordancia entre un dato de la realidad 'R' y su respectiva representación en 'M' o entre los datos internos de ese mismo conjunto representacional. En ese sentido, la solución de problemas vendría a ser de algún modo un trabajo de superación de las inconsistencias mencionadas en (ii).

Lo más importante de esto es que el modo diferencial en que la función cognitiva opera en los individuos, tal como se menciona en (vi), conduce a la hipótesis de los *Estilos de Pensamiento*. Según esta hipótesis, las personas se distinguen unas de otras y se aseme-

jan unas a otras de acuerdo a ciertos patrones o rutinas en el modo en que procesan información y resuelven problemas, es decir, en el modo en que trabaja esa función cognitiva. La idea subyacente es que, a medida que progresa el historial de logros cognitivos, el individuo tiende a identificar aquellos patrones operativos mediante los cuales su función cognitiva rindió más y mejores éxitos y tiende, en consecuencia, a privilegiar dichos patrones ante próximos retos cognitivos o ante futuras situaciones de procesamiento de información y de solución de problemas. Esta hipótesis de los *Estilos de Pensamiento* luce plausible bajo cualquiera de las teorías cognitivas que hasta ahora compiten en el mundo académico.

El tratamiento clásico de los modelos de la cognición (que es el elegido para lo dicho hasta aquí en esta sección) tiende a aislar las estructuras mentales internas, en cuanto objeto de estudio, concentrándose en las representaciones simbólicas codificadas de las que es capaz este proceso y en las operaciones computacionales en virtud de las cuales se generan dichas representaciones. En términos de metas progresivas del respectivo programa de investigación, el enfoque cognitivo clásico considera prioritario el estudio de los procesos estructurales internos (que para algunos tiene carácter innato: Chomsky y Fodor, por ejemplo) antes que el estudio de las condiciones ambientales, no porque éstas deban ser negadas, sino por asumir que las mismas funcionan como disparadoras de un cierto dispositivo mental interno que es parte del equipamiento del ser humano y que exige explicaciones inmediatas, previas al análisis de los factores externos. Es del todo probable que, una vez adelantada esta fase “internalista”, el mismo programa de investigación pase a analizar las estructuras ambientales externas. De hecho, los recientes tratamientos de la cognición podrían entenderse como una continuación de los tratamientos clásicos. Por ejemplo, en el llamado “enfoque compatible” (*compatibilist approach*) del reciente programa de la “embodied cognition” (*cognición encarnada*) se aboga por la incorporación de tratamientos representacionistas/computacionistas clásicos en el estudio externalista de la cognición. Clark (1997), entre otros externalistas, duda de que su propio programa logre explicar adecuadamente los procesos cognitivos superiores (tales como los “meta-cognitivos”) sin recurrir al enfoque clásico de las representaciones y los procedimientos computacionales.

En todo caso, como se venía diciendo arriba, la plausibilidad de la hipótesis de los *Estilos de Pensamiento* dentro del programa de investigación clásico resulta evidente al considerar lo siguiente: la función cognitiva está constituida por procedimientos computacionales que generan representaciones (no en el sentido de las computadoras domésticas o de oficina, sino en el sentido de cálculos u operaciones funcionales, tal como en las *máquinas de Turing*). Ahora bien, según los distintos modelos propuestos dentro de este programa clásico, estas representaciones pueden asumir formas de proposiciones lógicas, de reglas, de conceptos, de imágenes, de analogías, de unidades de procesamiento en red y de circuitos neuronales-cerebrales. En todos estos modelos destaca el hecho de que los individuos se diferencian y se asemejan entre sí según ciertos patrones o rutinas en el modo en que generan cualquiera de esos tipos de representaciones, o sea, en las secuencias computacionales que ellos privilegian para la producción de estructuras representacionales. Estos patrones o rutinas constituyen un determinado Estilo de Pensamiento que se diferencia de otros patrones o rutinas, es decir, de otros Estilos de Pensamiento. En particular, los Estilos de Pensamiento resultan mucho más evidentes en los enfoques *conexionista* (unidades de procesamiento en redes) y de la *neurociencia teórica* (circuitos neuronales-cerebrales), debido a que ambos modelos prevén esquemas estables de conexión y de transmisión neuronal, lo cual en sí mismo implica la noción de patrones o rutinas según tipos de personas, es

decir, Estilos de Pensamiento. Sin embargo, también en los demás modelos queda implícita la misma noción: las representaciones entendidas bien sea como proposiciones lógicas, como reglas, como conceptos, como imágenes y como analogías, en todos los casos sugieren la idea de una rutina de cálculo que haga más económica la producción de estructuras representacionales. En efecto, un modelo de la cognición que suponga un cálculo procedimental diferente cada vez que el individuo genere una representación particular sería poco económico y de menor potencia teórica, aparte la necesidad de explicar entonces cómo se produce en cada oportunidad un cálculo diferente. Lo más plausible entonces es contar con la noción de Estilo de Pensamiento para enfatizar una cierta estabilidad, uniformidad o regularidad en los procedimientos computacionales que generan estructuras representacionales.

Pasando ahora al programa de investigación de la cognición “encarnada”, “situada” y “distribuida” (*embodied / situated / distributed cognition*: ver, entre muchos, Clark, 1999; Thagard, 2005; Smith, 2007), la tesis básica común es que la capacidad sensorio-motora, el ambiente externo, la situación que se vive y las circunstancias sociocontextuales juegan un papel significativo en la cognición, pero, aun más allá, el modo en que interactúan entre sí tales factores es el responsable del desarrollo de las capacidades cognitivas particulares del individuo y determina la naturaleza exacta de tales capacidades. Nótese esta cita de Thelen et al. (2001:3), quienes expresan una posición radical:

“Decir que la cognición es encarnada significa que la misma se produce a partir de interacciones corporales con el mundo. Desde este punto de vista, la cognición depende de las *clases de experiencia* que se derivan del hecho de tener *un cuerpo con especiales capacidades perceptuales y motoras* que entre sí están inseparablemente ligadas y que en conjunto constituyen *la matriz* dentro de la cual se mezclan la memoria, la emoción, el lenguaje y todos los demás aspectos de la vida. La noción contemporánea de la cognición encarnada se opone al enfoque cognitivista dominante que considera la mente como un dispositivo que manipula símbolos y que, por tanto, se refiere a las reglas formales y a los procesos mediante los cuales el mundo puede ser representado adecuadamente” (Subrayados míos, traducción propia).¹

Es importante notar que aun en los enfoques ingenuos del nuevo programa de investigación de la cognición externalista se presupone la noción de patrones constantes o rutinas de procesamiento de información y de resolución de problemas, equivalentes al concepto de *Estilos de Pensamiento*. En efecto, al postular “clases de experiencia”, “un cuerpo con especiales capacidades perceptuales y motoras” y una “matriz” de encajamiento, se adopta implícitamente la idea de patrones o rutinas o esquemas estables de procesamiento de información y de resolución de problemas. En otras palabras, se acoge la noción de Estilos de Pensamiento. Siempre se postula implícitamente la idea de patrones estables, significativa-

¹ “To say that cognition is *embodied* means that it arises from bodily interactions with the world. From this point of view, cognition depends on the kinds of experiences that come from having a body with particular perceptual and motor capacities that are inseparably linked and that together form the matrix within which memory, emotion, language, and all other aspects of life are meshed. The contemporary notion of embodied cognition stands in contrast to the prevailing cognitivist stance which sees the mind as a device to manipulate symbols and is thus concerned with the formal rules and processes by which the symbols appropriately represent the world” (p. 3)

mente asociados a tipos de individuos, que regulan la función cognitiva. Es la noción de Estilos de Pensamiento.

Aparte de lo dicho anteriormente, esta noción, aunque con clasificaciones no del todo coincidentes, ha sido ampliamente desarrollada en distintos programas de investigación, como el de la *dominancia hemisférica* y la *lateralización de la función cerebral* (cerebro izquierdo y derecho; véase una reseña en Kitterle, 1991), el de las *inteligencias múltiples* (Gardner and Seana, 2006) y el de la *teoría triárquica de la inteligencia* (Sternberg, 1985).

1.2. Fundamentación empírica e interteórica

Las variaciones sistemáticas en el modo en que las personas ‘piensan’ y ‘conocen’ es algo ampliamente reconocido tanto en las múltiples tradiciones populares como en muchos desarrollos académicos de distintas áreas, desde estudios teóricos y especulativos hasta estudios empíricos, experimentales y de casos, unas veces explícitamente y otras implícitamente.

Un doble punto de partida que desde la antigüedad ha sido manejado en la tradición popular y en muchos planteamientos académicos es que el ser humano está constituido por tres grandes componentes o sistemas orgánicos: lo mental o intelectual (popularmente asociado al cerebro), lo afectivo-volitivo o emocional-intuitivo (popularmente asociado al corazón o al espíritu) y lo sensorial-físico o perceptivo-material (popularmente asociado a los sentidos o al cuerpo visible). Pero, además, ese punto de partida viene asociado (por eso es doble) a la convicción de que las personas privilegian estable y diferencialmente alguno de esos componentes orgánicos en sus rutinas de captar el mundo circundante, de modo que dos o más personas siempre coinciden o se diferencian según el componente orgánico que predomine en sus modos personales de aprehender la realidad, dando origen así a grupos de personas establemente diferenciadas de acuerdo al componente orgánico predominante: un tipo de personas que, para enfrentarse al mundo, confía más en las potencialidades del componente mental-intelectual que en las de los demás componentes. Otro tipo que confía más en las potencialidades del sistema volitivo-intuitivo y otro tipo que prefiere basarse en las capacidades del sistema sensorial-físico.

Uno de los datos históricos a favor de la existencia o valor de este doble punto de partida es la célebre distinción entre el “homo sapiens” (grupo i, el hombre de las ideas), “homo volens” (grupo ii, el hombre de las voluntades y afecciones) y el “homo faber” (grupo iii, el hombre de las realidades prácticas y físicas). Y en el conocimiento popular de prácticamente todas las culturas se halla arraigada la diferencia entre las funciones del ‘corazón’, el ‘cerebro’ y los ‘sentidos’ en la aprehensión del mundo, tal como puede deducirse de muchos refranes y proverbios: “Ojos que no ven, corazón que no siente”, “La cabeza se aconseja con la oreja”, “Quien no tiene corazón no va a la guerra”, “Los ojos no sirven de nada a un cerebro ciego”, “El amor entra rápidamente por los sentidos y se desvanece lentamente por el corazón”. También en la literatura se muestra esa misma diferencia: “El hombre es un mendigo cuando piensa y un dios cuando sueña” (Hölderlin), “Pensamos demasiado, sentimos muy poco” (C. Chaplin), “Mientras el corazón y la cabeza batallando prosigan, mientras haya esperanzas y recuerdos, habrá poesía” (G. A. Bécquer), “Pienso lo que no quiero sentir, siento lo que no quiero pensar” (I. Díaz Del Monte).

Lo mismo ocurre en el pensamiento filosófico y humanístico en general. Locke, por ejemplo (editado por Higgins-Biddle, 2000), en el Libro IV de su célebre *Essay Concerning Human Understanding*, dice que

“Pasemos ahora a investigar acerca del conocimiento de las cosas y cómo llegamos a ello. Sostengo que llegamos al conocimiento de nuestra propia existencia por *intuición*; al de la existencia de Dios por *demostración*; y al de las demás cosas por *sensación*” (Cap. IX, p. 1, trad. propia, subrayados propios²)

Aunque Locke no parece suponer allí diferencias de personalidades cognitivas, sí supone claramente las mismas diferencias funcionales entre la intuición (capacidad introspectiva), la demostración (capacidad argumentativa) y la sensación (capacidad sensorial).

Mucho más claro es Rousseau (1762,1961). En su famoso “Emilio” escribe que “la infancia tiene sus propias maneras de *ver*, *pensar* y *sentir*; nada hay más insensato que pretender sustituirlas por las nuestras³” (p. 64, trad. propia, subrayados propios). Allí no sólo supone que existen estilos de pensamiento y que éstos pueden ser clasificados en los mismos tres grupos que se propone aquí (*ver*, *pensar* y *sentir*), sino que además prevé la exclusión que siempre ha tenido lugar en la Educación: “nada más insensato que pretender sustituirlas por las nuestras”. Al denunciar la insensatez de sustituir el estilo de pensamiento de los educandos, está implícito que el sustituto es el estilo dominante, el que transmite y representa el propio educador. Se infiere que los estudiantes deben decidir entre doblegarse al estilo de pensamiento dominante o vivir al margen, ya que la opción de rebelarse ante esa dominación es casi imposible.

Pero la mayor coincidencia entre la noción de estilos de pensamiento y las ideas filosóficas y humanísticas está en la semiótica y en los tres mundos de Popper (1985). Esta idea ya fue expuesta en detalle en otro trabajo anterior (Padrón, 1996a), por lo que aquí sólo se resumirá. Desde el primer cuarto del siglo pasado, Odgen y Richards (1923) hicieron famosa la expresión “triángulo semiótico” para explicar la estructura de la significación, cuya idea en realidad era sumamente vieja y había sido repetida por varios autores, tal como lo menciona Sowa (2000):

(El triángulo semiótico) “... tiene una larga historia. Aristóteles había distinguido entre los objetos, las palabras para referirse a ellos y sus correspondientes experiencias en la psique. Frege y Peirce adoptaron de Aristóteles esa triple distinción y la usaron como base semántica para sus sistemas lógicos.” (Trad. propia⁴)

Según esta idea, el proceso de significación ocurre a partir de una interrelación entre tres componentes: i) el objeto del que se habla (“referente”), ii) la representación de dicho objeto en la mente o conciencia individual y el símbolo (“referencia”) y iii) el recurso utilizado para expresarles a otras personas esa representación mental (“símbolo”).

² “Let us proceed now to inquire concerning our knowledge of the existence of things, and how we come by it. I say, then, that we have the knowledge of our own existence by intuition; of the existence of God by demonstration; and of other things by sensation.”

³ “L'enfance a des manières de voir, de penser, de sentir, qui lui sont propres; rien n'est moins sensé que d'y vouloir substituer les nôtres”

⁴ (Semiotic triangle) “... has a long history. Aristotle distinguished objects, the words that refer to them, and the corresponding experiences in the psychê. Frege and Peirce adopted that three-way distinction from Aristotle and used it as the semantic foundation for their systems of logic.”

Popper, por su parte, distingue tres mundos: M1, el de la realidad material (un árbol, por ejemplo); M2, el de los contenidos de conciencia, internos al individuo (representaciones y vida afectiva) y M3 el de las construcciones socioculturales colectivas (ciencia, arte, lengua, por ejemplo).

La estructura <M1, M2, M3> de Popper es isomórfica a la estructura <i, ii, iii> de Odgen-Richards y también a la estructura de los tres estilos de pensamiento <e1, e2, e3> en el sentido en que [M1, i, e1] se asocian a la exterioridad, a la experiencia sensible, a lo objetivo; [M2, ii, e2] a la interioridad individual no comunicada, a lo subjetivo y [M3, iii, e3], a la discursividad, a la esfera compartida, a la intersubjetividad. El gráfico 1 pretende ilustrar ese isomorfismo.



Gráfico 1: isomorfismo entre triángulo semiótico, mundos de Popper y estilos de pensamiento

Finalmente, también en el terreno experimental se ha mostrado la diferencia de estilos de pensamiento en las personas (sólo por citar un ejemplo, dada la gran cantidad de esos estudios experimentales, tanto en neurología como en psicología, véanse los estudios del Prof. Richard Nisbet (<http://nisbett.socialpsychology.org>)).

2. LOS NÚCLEOS DE CONDUCCIÓN

Llamaremos “núcleos de conducción” a aquellas instancias en la red de interacciones sociales en las que se concentran los ejercicios de liderazgo o las tomas de decisión (por eso también puede hablarse de “núcleos de liderazgo” y de “núcleos de toma de decisiones”), a diferentes niveles de abarque dentro de toda la sociedad y en diferentes contextos interaccionales. Son necesarias algunas precisiones.

i) Al hablar de “red de interacciones sociales” se hace referencia al conjunto sistemático, integrado y jerarquizado de actuaciones entre personas. Las personas actúan siempre en interdependencia directa e indirecta de las acciones de otras personas: si uno vende, otro compra; si uno habla, otro responde; si uno enseña, otro aprende; si uno golpea, otro contragolpea, etc. Pero veamos cómo estas interdependencias directas ocurren en redes, es decir, dentro de un marco de interdependencias indirectas, tomando sólo el primero de los ejemplos anteriores:

i.i) ‘Si uno vende [A1], otro compra [A2]’. Es una interdependencia directa entre dos acciones: [A1→A2]. Pero podemos imaginar dependencias indirectas aguas abajo de esa interacción, como, por ejemplo ‘un atracador robó el dinero recibido por el vendedor [A3]’, ‘la justicia encarceló al atracador [A4]’, ‘la familia del atracador quedó en la miseria [A5]’, ‘el policía que lo capturó fue premiado con un aumento de sueldo [A6]’, ‘la familia del policía compró un nuevo apartamento [A7]’. Si usamos las notaciones para ilustrar económicamente toda esta red que se crea aguas abajo de la interacción original, tendríamos lo

siguiente (considerando que el símbolo ‘→’ significa consecuencia y el símbolo ‘∧’ significa conjunción o paralelismo o simultaneidad, aparte del uso convencional de los signos de agrupación):

$$[(A1 \rightarrow A2) \rightarrow (A3 \rightarrow A4)] \rightarrow [A5 \wedge (A6 \rightarrow A7)]$$

Pero todo queda más claro si esa misma notación se convierte en un grafo arbóreo como el del gráfico 2.

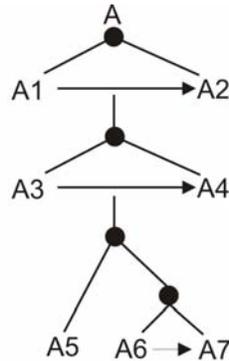


Gráfico 2: red de interdependencias directas e indirectas aguas abajo de una interacción (ejemplo)

i.ii) Pero es seguro que el nodo ‘A’, la acción que está en el vértice (‘si uno vende, otro compra’), es a su vez el resultado de interacciones que se ubican aguas arriba de ese nodo. Podemos imaginar, por ejemplo, una acción jerárquicamente superior B en la que ‘un individuo da préstamos [B1] y otro los recibe [B2]’ y que ‘quien recibe el préstamo invita a otro a solicitar ese préstamo [B3]’ y ‘éste también recibe el préstamo [B4]’ y que ‘este otro que recibe el préstamo invierte en un restaurante [B5]’, pero al mismo tiempo ‘otro individuo tiene un restaurante de mejor calidad [B6]’ lo cual hace que ‘el primero quiebre [B7]’. Podríamos imaginar muchas otras interacciones, pero, dejándolo hasta allí, tendríamos esta red:

$$(B1 \rightarrow B2) \rightarrow [(B3 \rightarrow B4) \wedge ((B5 \wedge B6) \rightarrow B7)]$$

Esa misma notación puede también convertirse en el diagrama arbóreo del gráfico 3. Y uniendo las dos redes, aguas abajo y aguas arriba del mismo ejemplo, la red ‘A’ quedaría encajada dentro de la red ‘B’, como se muestra en el gráfico 4. Es evidente que podríamos ampliarla cuanto queramos añadiendo más ejemplos o casos, tanto arriba y abajo como a la derecha y a la izquierda. Si pudiéramos diseñar toda la red de interacciones sociales del planeta, imaginemos su gigantesco tamaño y el esfuerzo requerido. Pensemos cómo sería esto si, además, pudiéramos hacerlo para toda la historia desde la aparición de los primeros hombres en el planeta.

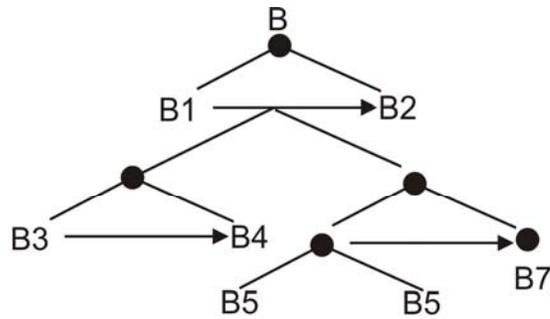


Gráfico 3: red de interdependencias directas e indirectas aguas arriba de una interacción (ejemplo)

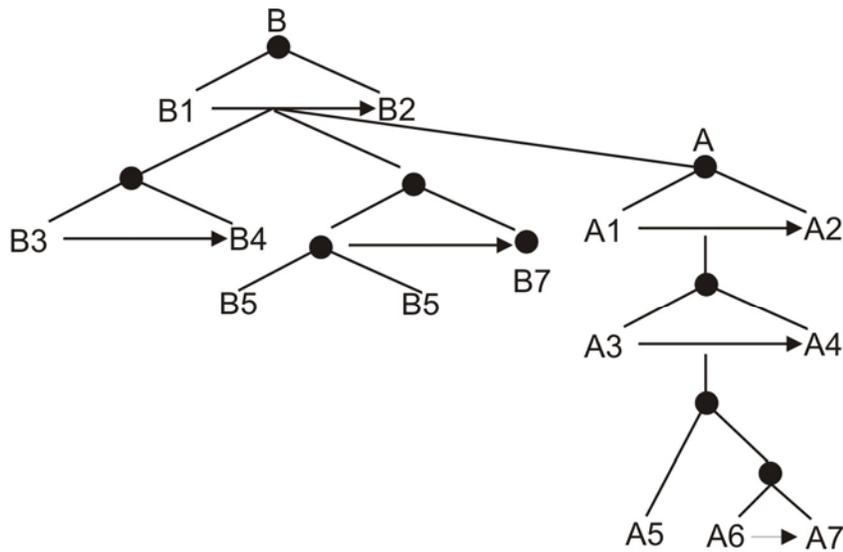


Gráfico 4: red resultante de encajar la sub-red 'A' en la sub-red 'B' (mismo ejemplo)

Puede deducirse fácilmente que, ante la magnitud de toda la red de interacciones sociales y, por tanto, ante la imposibilidad de examinarla en toda su amplitud, cualquier analista se ve obligado a hacer cortes, encuadres o segmentaciones de acuerdo a sus intereses. El autor de una novela o de un film, por ejemplo, lo que hace es precisamente recortar un determinado segmento, real o ficticio, que constituye su trama novelística o fílmica, de modo que una obra de ese tipo podría ser analizada en términos de redes, en notaciones y grafos arbóreos, tal como se acaba de mostrar.

ii) Hay al menos dos recursos que permiten al analista encuadrar cierto segmento dentro de una gran red usándolos combinadamente entre sí y con respecto al criterio de relevancia asociado a los intereses del analista: el tiempo y el contexto. Es posible, tal como hacen los camarógrafos (y narradores en general), hacer encuadres de un determinado lapso para un determinado marco situacional (contexto), siempre que ese encuadre resulte relevante para sus intereses de análisis. Dejando de lado el elemento 'tiempo' y atendiendo sólo al elemento 'contexto', éste resulta clave para agrupar, segmentar o diseñar redes interaccionales. De hecho, y sólo para ilustrar esta importancia, recuérdese que la enseñanza de lenguas extranjeras ha incrementado su eficiencia desde que adoptó el método contextual, de base pragmática (a veces llamado "comunicativo-funcional"), que consiste en ejercitar vocabularios y expresiones en asociación con contextos típicos, como, por ejemplo, "ir de

compras”, “en el restaurante”, “en el aeropuerto”, etc., método que es radicalmente opuesto al de organizar el aprendizaje lingüístico en torno a elementos gramaticales, como “verbos regulares”, “verbos irregulares”, “artículos”, “adjetivos”, “oraciones subordinadas”, etc. Éste último método descuida el hecho de que el lenguaje ocurre típicamente en redes interaccionales y que éstas son segmentables en contextos o marcos situacionales, de donde se deriva que el mejor aprendizaje es el que se apega al funcionamiento natural de una lengua.

Pero la importancia que tiene la idea de ‘contexto’, en cuanto recurso de segmentación o encuadre de una red interaccional, está en que permite diferenciar los contextos ‘institucionales’ de los demás tipos de contextos y poner bajo análisis aquellos segmentos de redes interaccionales que han sido objeto de procesos de ‘institucionalización’, lo cual es central para este trabajo. Como se sabe, los procesos de institucionalización convierten un determinado tipo de acción humana rutinaria en una acción altamente socializada y regulada por normas, patrones y convenciones a través de un organismo: ciertas acciones típicas que históricamente habían estado en la esfera de la espontaneidad y de lo doméstico, mediante la institucionalización se convierten en acciones reguladas organizacionalmente. Ese parece haber sido, entre muchos otros, el caso de la educación, la guerra y aun el arte (véase el caso del “arte ingenuo” o “arte popular”, por ejemplo, que al pasar a formar parte de las piezas de un museo y al entrar en las relaciones de mercado, se convierte en arte institucionalizado, aun cuando siga siendo “ingenuo” o “popular”).

Son los contextos de interacción institucionalizada los que interesan dentro de la gran red, para efectos de plantear una relación de exclusión con respecto a los estilos de pensamiento, pero, más específicamente, para entender los “núcleos de conducción”.

iii) Aparte de la diferencia entre contextos institucionalizados y no-institucionalizados, está también la diferencia entre contextos según su “macro-acto” definidor (véase Van Dijk, 1977; Padrón, 1996b; Hernández, 2000). Los macro-actos (o “macro-acciones”, aunque en otro sentido) son el “acto” (o la acción, según el punto de vista) más global y general que agrupa todo un conjunto de actos o acciones menores, desde meso-actos hasta micro-actos (algo así como si habláramos de un objetivo general o macro-objetivo, el cual se desagrega en objetivos intermedios, o meso-objetivos, y específicos o micro-objetivos) y que, en casos como el que nos interesa, remite a un determinado contexto amplio, ubicado en el nivel de las grandes sociedades. Por ejemplo, el macro-acto de “comprar/vender” remite al contexto del comercio, el macro-acto “enseñar/aprender” remite en general al contexto de la educación, el macro-acto “atacar/defender” al contexto militar, etc. (al respecto, ver más detalles en Padrón, 1996b). Lo interesante de esta diferencia entre contextos es que, además de ser en su mayoría contextos institucionalizados (comercio e industria, educación y academia, cultura y arte, deporte y recreación, etc.), se acercan más al planteamiento de la relación de exclusión entre núcleos de conducción y estilos de pensamiento, ya que permite ubicar los núcleos de conducción justamente en contextos institucionalizados definidos por macro-actos, como se verá más adelante. Un último detalle es que estos contextos definidos por macro-actos tienen la particularidad de que en cada uno de ellos se valen unas cosas y no otras (de algún modo, estos contextos son relativamente análogos a los “mundos posibles” de la semántica formal), es decir, están ordenados por reglas de acción, de modo que, por ejemplo, en un velorio nadie iría vestido en traje de baño ni en un balneario nadie iría con *smoking* o traje de corbata, etc., a menos que fuera un loco y, precisamente, el dominio de las reglas de los diferentes contextos, el adecuado manejo de las

convenciones y patrones específicos de cada contexto es uno de los elementos que definen el grado de cordura de las personas o su capacidad de adaptación (tal vez sea algo parecido al concepto de “inteligencia emocional” difundido desde la Universidad de Yale).

Una vez hechas estas tres precisiones, podemos pasar ahora al tema central de esta sección: los núcleos de conducción o de liderazgo o de toma de decisiones.

En los segmentos de redes interaccionales aislados por ser contextos institucionalizados, existen nodos controlados por cierto(s) actor(es), en el sentido de que él o ellos toman las decisiones acerca de lo que ocurrirá dentro de la red a partir de ese nodo. Es decir, hay unos puntos a partir de los cuales el rumbo de expansión sucesiva de la red está bajo responsabilidad de algún actor o grupo particular de actores. Ellos tienen en sus manos las decisiones en torno a qué se hace, cuándo, dónde y cómo se hace, con un grado de discrecionalidad que varía según la eficiencia y autonomía de los mecanismos reguladores internos de la institución (ver detalles más adelante). Estos núcleos funcionan como impulso para el desarrollo subsiguiente de la red de interacciones en un determinado contexto institucionalizado. Lo importante es que la red se expande en virtud de decisiones tomadas por actores responsables del nodo. Si tomamos el caso de una universidad, por ejemplo, considerada como un contexto institucionalizado dentro del cual podemos segmentar una cierta red en la que interactúan muchas personas, ocurre que la expansión y dinámica de esas interacciones están marcadas e impulsadas, en términos muy globales, por su Consejo Directivo, que viene a ser el núcleo de conducción (o de liderazgo o de toma de decisiones). Lo que ocurra en ese contexto será responsabilidad de ese núcleo de conducción. Desde un cierto punto de vista, estos núcleos de conducción son puntos de concentración de poder en una red interaccional.

Pero, además, esta concentración de poder opera según concepciones, puntos de vista o sistemas de convicciones o sistemas de conveniencia. El modo en que se distribuye el flujo interaccional a partir de ese núcleo va condicionado por la medida de compatibilidad de esas concepciones con respecto a las concepciones de los actores que hacen posible la expansión del núcleo. Ejemplos: en los contextos políticos, si se tiene el carnet del partido se puede acceder a ciertos beneficios; en los contextos académicos, se aprueba la tesis si el jurado está de acuerdo con los mismos puntos de vista de la tesis y, en los casos perversos, sólo si se le paga al jurado o si se es condescendiente con sus creencias. En el contexto administrativo, alguien es nombrado Gerente si sus actitudes, creencias y capacidades son compatibles con las del Comité Directivo o con el grupo de socios, etc. Podría decirse, entonces, que este rasgo de compatibilidad es el que hace posible que la red se expanda a favor de los intereses del núcleo de conducción o de los actores responsables del nodo en cuestión. A mayor compatibilidad, mayor fluidez en la expansión de la red. A menor compatibilidad, mayor resistencia y, por tanto, rebeldía de otros actores frente a los actores pertenecientes al núcleo de conducción. Esta rebeldía, entendida como mínima compatibilidad en los sistemas de convicciones, explica los conflictos y revoluciones en las redes interaccionales. Aquí interviene, por supuesto, el componente ético, aquel que da cuenta de las perversiones y las rectitudes, de los dobles discursos y los discursos unívocos, de la corrupción y la honestidad, de la burocracia como alcabala y como recurso eficiente, etc., en el mismo sentido planteado por el argentino Jorge Etkin (Etkin, 1993). De hecho, los sistemas de convicciones son parte esencial de un componente axiológico.

Antes de concluir este punto, vale la pena anotar algo respecto al grado de discrecionalidad con que se expande una red interaccional a partir de un nodo (a lo cual se hizo mención arriba). La discrecionalidad se refiere a la contraposición entre ‘personas’ y ‘sistema’. Un alto grado de discrecionalidad significa que la expansión de la red depende de las personas ubicadas en el nodo de la red, de sus estados de ánimo, de su propia personalidad, de su propio sistema de convicciones, de su propia axiología individual y aun de sus propios gustos. En este caso no funcionan las reglas intersubjetivas o no las hay, porque todo depende de las personas conductoras: al cambiar los líderes, todo el sistema cambia o, mejor dicho, no existe el “sistema”, sino las personas que lo dirigen. Serían más bien “sistemas personalizados” y, por tanto, sistemas inestables. En el lado opuesto, un bajo grado de discrecionalidad significa que el sistema funciona con independencia de las personas que lo dirigen. El sistema es tan fuerte, está tan bien diseñado, que funciona por sí solo. Sus engranajes y su dinámica están tan bien definidos que no importa quiénes lo gestionen, porque funcionarán siempre uniformemente, a pesar de los cambios en sus gestores, a pesar de la personalidad y características individuales de éstos. En una alta discrecionalidad, el sistema es apenas circunstancial, mientras que sus líderes son estructurales. En una mínima discrecionalidad, sus líderes son circunstanciales, mientras que el sistema es estructural.

Pueden deducirse varias cosas de esta anotación. Una de ellas es que la compatibilidad (y, por tanto, la perversión) resulta más alta mientras menor sea el grado de discrecionalidad y viceversa. Un ejemplo clásico es el del juego: a mayor claridad de las reglas de juego, mayor posibilidad de imparcialidad del arbitraje y mayor posibilidad de acuerdos entre los actores, es decir, menos incompatibilidades y conflictos, al menos en teoría. El asunto es que, a mayor fortaleza del sistema por encima de sus líderes e interactores, mayor fluidez y menores resistencias en la expansión de la red. Una alta discrecionalidad equivale al predominio de la subjetividad y una baja discrecionalidad (o alta sistematicidad) equivale al predominio de la intersubjetividad. La célebre máxima de que nadie es insustituible o imprescindible sólo es acertada en la medida en que haya sistemas fuertes. Pero si sus gestores son fuertes, entonces éstos resultan imprescindibles.

3. LA EXCLUSIÓN CON RESPECTO A UN ESTILO DE PENSAMIENTO

Detengámonos por un momento en la relación de exclusión en general, para luego particularizar el tipo específico de exclusiones fundamentadas en la preferencia por un cierto Estilo de Pensamiento.

3.1. La Exclusión en general

La relación de exclusión puede verse, en principio y en general, como la no pertenencia de un elemento a un conjunto en virtud de una determinada propiedad o sub-propiedad. Se supone que todos los elementos que pertenecen a un conjunto comparten todos una misma propiedad y que algunos otros elementos quedan por fuera del conjunto porque carecen de esa propiedad. Pero, evidentemente, todo esto depende de un analista, de alguien que defina la propiedad que precisa a ese conjunto. O sea, depende de una intencionalidad. Si yo tengo 50 metras, todas del mismo tamaño y forma y todas de color azul, por ejemplo, y de ellas hay dos que tienen una pequeña raya, entonces yo construyo un conjunto de las metras de color azul, pero excluyo a esas dos que presentan una raya: las excluyo sobre la base de esa sub-propiedad intencionalmente planteada. Tenemos así un ejemplo lógico de una relación de exclusión.

Las segregaciones y las discriminaciones en las sociedades constituyen procesos de exclusión en ese sentido, en virtud de propiedades tales como la raza, la religión, la profesión, el sexo, el status socioeconómico, etc. Los llamados “prejuicios” suelen estar en la base de la intencionalidad desde la cual se define una determinada propiedad discriminatoria.

Y ocurre que es en los núcleos de conducción donde se gesta la intencionalidad que impulsa propiedades de exclusión. Es desde esos núcleos desde donde se gestan los prejuicios capaces de definir propiedades en virtud de las cuales grupos de individuos quedan al margen de la expansión de la red de interacciones sociales en un sentido u otro. Por ejemplo, en Venezuela durante décadas las redes interaccionales en el contexto institucional macro-político se expandían y funcionaban a partir de núcleos de conducción que excluían los intereses de las grandes mayorías desposeídas en virtud de aquella propiedad según la cual sólo los intereses oligárquicos y empresariales resultaban importantes para la gran red social. Fue así como desde los núcleos de conducción ubicados en los grandes medios de comunicación masiva y en general en las grandes empresas nacionales y transnacionales se designaban ministros y parlamentarios y se presionaba para orientar la expansión de la red hacia los intereses de esos mismos núcleos. Unas veces la ignorancia, otras la indolencia y otras la impotencia funcionaron como elementos de compatibilidad para tal orientación. Los aparatos ideológicos, como la educación, la religión y los medios masivos, se encargaban de profundizar esa compatibilidad, tergiversando u ocultando la realidad y los efectos de la exclusión y, por otra parte, minimizando las eventuales rebeldías sociales.

Hay muchos otros ejemplos a distintos niveles de abarque dentro de la red de interacciones sociales. En un partido político, por ejemplo, su más alto núcleo de conducción podría mantener determinados prejuicios según los cuales los militantes críticos y pensantes resultan inconvenientes, de donde surge la exclusión de ese tipo de individuos y llega un momento en que éstos ya no participan en lo que ocurre dentro de esa red interaccional ni juegan papel alguno en su expansión. Otros ejemplos podrían buscarse en micro-redes asociadas a contextos institucionales muy pequeños, como podría ser el caso de un supermercado, una tienda, etc., y aun en micro-redes asociadas a contextos no institucionales, como el caso de una familia.

Un bajo grado de discrecionalidad o, al revés, un alto grado de sistematicidad al interior de una red cualquiera, no garantiza la pureza de prejuicios ni, por tanto, la ausencia de procesos excluyentes. Pero, además de que las redes orientadas al sistema permiten mayores críticas y análisis intersubjetivos, lo que sí parece cierto es que lo contrario, un alto grado de discrecionalidad, incrementa la posibilidad de prejuicios y de exclusiones.

Hasta aquí, nadie ignora la realidad de la llamada exclusión social e, incluso, todos alguna vez hemos sido sus víctimas, sobre todo considerando que vivimos en una sociedad competitiva, de geometría piramidal, en que se trata de ascender a la cúspide del triángulo y donde, a medida que se asciende, se va reduciendo el espacio, es decir, aumentan las presiones discriminatorias y excluyentes (más detalles en Padrón, 2004). Sin embargo, es común reducir la exclusión a aquellas propiedades más divulgadas (raza, sexo, religión, etc.), olvidando que los prejuicios son innumerables y que, en general, cada uno de ellos genera su correspondiente y particular proceso de exclusión, de donde se deduce que estos procesos son también innumerables. De hecho, cada vez se registran más prejuicios, algunos de reciente aparición y otros que no habían sido divulgados. Un ejemplo es el caso de la “apo-

rofobia” o fobia a los pobres (Martínez Navarro, 2002), prejuicio no muy divulgado, pero que explica un proceso de exclusión hartamente conocido.

Un dato de interés para explicar la gran vastedad y variedad de los procesos de exclusión es, como se acaba de decir, la dinámica de las interacciones sociales basada en un modelo competitivo y piramidal del desarrollo, del éxito y de la noción de bienestar: toda vez que las metas individuales se orientan a un tipo de felicidad que no depende de la felicidad de los demás y cada vez que se intenta ascender a espacios más reducidos donde progresivamente caben menos personas y para llegar a los cuales hay que prescindir de los demás (incluso destruyéndolos, si es el caso), entonces esa dinámica es ya en sí misma discriminatoria, excluyente. No sólo eso: además, contiene en sí misma los gérmenes para cualquier proceso de exclusión existente o imaginable. Las luchas de poder, desde la micro-red familiar hasta los imperios internacionales, pasando por los contextos organizacionales, constituyen procesos íntima y sustancialmente ligados a la exclusión.

El problema de los investigadores sociales es entonces escapar a la idea de que los procesos excluyentes se pueden contar con los dedos de las manos y, a partir de allí, dedicarse a detectar, aislar y esclarecer cuanto mecanismo de exclusión sea posible imaginar, incluso antes de que aparezca. Este es, precisamente, el propósito de este documento: mostrar un cierto proceso de exclusión que hasta ahora no parece haber sido registrado o, al menos, no parece estar suficientemente divulgado. Es el prejuicio de que sólo es eficiente y sólo puede participar en la dinámica de una red interaccional quien coincide con uno en la manera de procesar información y de resolver problemas (estilo de pensamiento), estando uno en algún núcleo de conducción, llámese director de escuela, profesor de seminario, conductor de orquesta o rector universitario o presidente de un país.

3.2. La Exclusión de Estilos de Pensamiento

A menudo suele denunciarse que un maestro de aula, o profesor de secundaria o de universidad o de postgrado, por ejemplo, discrimina y excluye a un subgrupo de sus estudiantes porque son negros o son pobres o son hembras o son evangélicos, etc. Pero no se denuncia algo sumamente grave y tal vez más decisivo: casi todos los docentes discriminan y excluyen a dos tercios de sus estudiantes porque no tienen su mismo Estilo de Pensamiento. Trabajan con una minoría.

Yendo más allá, no sería propiamente una exclusión por parte del docente, sino por parte del mismo Currículum. Es el mismo Currículum el responsable de todo ese proceso de discriminación: privilegia sólo a un tercio de los docentes y éstos, a su vez, privilegian a un tercio de sus estudiantes, sin pensar en las contradicciones entre una y otra cadena de núcleos de conducción dentro de la red interaccional asociada al contexto de la docencia y sin pensar tampoco en los núcleos de conducción que están por encima del Currículum. Los diseñadores curriculares constituyen un importante núcleo de conducción, en un nivel relativamente abarcante, y el docente constituye también un importante núcleo de conducción, pero en un nivel mucho más reducido, aunque no sabemos cuál de ambos produce efectos más masivos.

Y, a medida que se asciende en la escala educativa, el sistema va haciéndose cada vez más discrecional, al punto de que en los doctorados, por ejemplo, casi todo depende más del profesor y de sus características personales que del propio currículum. Mientras en los niveles básicos hay más orientación hacia el sistema (ya que los diseños vienen desde

niveles regionales y nacionales), en los niveles avanzados predomina la orientación hacia las personas (la “libertad de cátedra”, por ejemplo). Y, como se vio antes, en los núcleos de conducción de menor discrecionalidad (o de mayor sistematicidad) hay más oportunidad de analizar y hasta corregir los prejuicios y las exclusiones, mientras que en los de alta discrecionalidad eso resulta prácticamente imposible: como los profesores de cátedra tiene el control total, y además personal, sobre su núcleo de conducción, tienden también a imponer su propio estilo, tanto de pensamiento como de cualquier otro tipo. Por suerte, los estudiantes de los niveles avanzados suelen tener la libertad para inscribirse o no en muchos de los seminarios y cursos bajo oferta, con lo cual pueden sustraerse a esa clase de exclusiones y, de hecho, cabe sospechar que uno de los motivos que los estudiantes consideran al decidir si toman o no un curso con un determinado profesor es precisamente el grado de coincidencia entre estilos de pensamiento, aun cuando dicha consideración no se exprese en estos mismos términos.

Sin embargo, y siguiendo con la red asociada al contexto educativo institucionalizado, en los núcleos de conducción desde donde se hacen los diseños curriculares, incluyendo los de docencia universitaria, aun los de postgrado, suelen ignorarse los riesgos de exclusión en función de estilos de pensamiento y entonces ya desde ese núcleo de conducción comienza la discriminación, la cual recorre toda la red aguas abajo, generando una gran cantidad de excluidos. Esto se agrava con la altísima discrecionalidad que frecuentemente le es otorgada a los diseñadores curriculares o a quienes hagan sus veces: dada su calidad de “expertos”, se les deja en sus manos el control total sobre las orientaciones filosóficas, políticas, epistemológicas y hasta cognitivas y sociológicas del diseño curricular, lo cual incluye la imposición de un determinado estilo de pensamiento en detrimento de los otros. Algunas universidades, como la *Open University* de Inglaterra y la *Universidad Nacional Abierta* de Venezuela, han logrado escapar, al menos relativamente, a esta discrecionalidad, desde el momento en que los diseños curriculares no dependen de ‘un’ experto, sino de un ‘equipo’ integrado en el cual intervienen un especialista en contenidos, un diseñador instruccional, un evaluador y un especialista en medios, lo cual constituye un núcleo de conducción orientado al sistema, más que a las personas, más abierto a la crítica y a las rectificaciones. Las discusiones y controversias dentro de los integrantes del equipo tienden a evitar la imposición de un solo estilo de pensamiento, a diferencia de lo que ocurre cuando los diseños están en manos de un experto. Una vez más, no se quiere decir que la eliminación de la discrecionalidad en los núcleos de conducción garantice la reducción de la exclusión, sino que parece ofrecer mejores perspectivas de examen y reajuste.

Esto puede documentarse desde hace mucho tiempo. Hace décadas, por ejemplo, los diseños curriculares privilegiaban el estilo de pensamiento inductivista-concreto, medicinal y fisicalista, tal como fue expuesto en las tesis del Círculo de Viena el siglo pasado. Al respecto sobran los ejemplos y demostraciones: basta recordar la taxonomía de Bloom y la lista de verbos de conducta observable para la formulación de objetivos de aprendizaje. Pero recientemente el mismo proceso de exclusión, exactamente el mismo, ha sustituido el privilegio de aquel estilo de pensamiento por el privilegio de otro estilo, el vivencialista, experiencialista, intimista y subjetivista. La exclusión sigue igual, en cuanto proceso, pero ha variado la selección del estilo de pensamiento en virtud del cual se genera ahora la discriminación, es decir, un subconjunto de los que antes eran excluidos ahora son los incluidos y viceversa, mientras que al menos otro subconjunto de los anteriormente excluidos

sigue todavía segregado de la red interaccional educativa. Un ejemplo puede verse en el siguiente texto, tomado de S/D (2007), en el cual hay una contradicción grave:

De allí que la concepción curricular adoptada, guiada por las ideas de Simón Rodríguez, Simón Bolívar, Ezequiel Zamora y por pedagogos y pedagogas venezolanos y venezolanas, como Luis Beltrán Prieto Figueroa, Belén Sanjuán y otros permite construir un currículo fundamentado en las raíces de nuestra identidad, responsable de la formación de la conciencia ciudadana desde un enfoque humanista-social y emancipador, para lograr la participación y el compromiso de todos y todas los actores y actrices involucrados en el proceso educativo hacia la formación integral del nuevo(a) republicano(a).

En un principio se asume la concepción curricular desde las ideas de unas personas (L. B. Prieto F., por ejemplo, y B. Sanjuán), lo cual en realidad equivale a imponer un determinado estilo de pensamiento, más que unas ideas (esto se puede demostrar leyendo la totalidad del documento). De un solo plumazo se excluyen a todas las personas que mantienen un estilo de pensamiento diferente, aparte el hecho de que lo importante en la fundamentación de un curriculum son los sistemas de ideas, más que sus supuestos autores, sobre todo porque integrar ideas en un sistema conceptual es mucho más eficiente y lógico que integrar autores (recuérdese que no estamos en el terreno del Arte, donde los autores sí son esenciales; pero ese estilo de pensamiento tiende a ver todo como “arte”). No se quiere decir que haya que silenciar a los autores de las ideas, sino que resulta impropio hacer más énfasis en los primeros que en las segundas. Pero la contradicción viene al final, cuando se pretende “la participación y el compromiso de *todos y todas* los actores y actrices” después de haber excluido a los demás estilos de pensamiento. Es evidente que en los núcleos de conducción de los diseños curriculares se ignora el riesgo de promover esta clase de exclusión.

Otro detalle es que en los núcleos de conducción de los diseños curriculares la exclusión no siempre se produce explícitamente, como en el ejemplo anterior, sino a través de un cierto discurso asociado al estilo de pensamiento que se está imponiendo. Sabemos que los estilos de pensamiento se revelan a través de ciertas estructuras discursivas (ver Correa, 2000), de modo que a los estilos *a*, *b* y *c* corresponden determinados mecanismos semánticos y sintácticos del tipo *a'*, *b'* y *c'*, correlativamente. Por tanto, si un diseño curricular privilegia ciertas estructuras discursivas correlativas a un estilo de pensamiento es porque está imponiendo ese mismo estilo en detrimento de los demás. El siguiente es un ejemplo claro, tomado de un documento sin datos (S/D, 2007b). Los términos en negrita no son del texto original, sino que muestran el tipo de mecanismo discursivo estrictamente correlativo al estilo de pensamiento vivencialista, iluminista, subjetivista o experiencialista, que es el que se pretende imponer, excluyendo a los otros estilos de pensamiento:

*Visión **emergente** de la Educación en el ámbito sociopolítico contemporáneo: Educación como proceso para la **emancipación** y transformación desde una **pedagogía del amor** (Educación para el amor, la **emancipación** y transformación).*

*Educación desde el amor: **deconstrucción de la centralidad del logo educativo moderno: la razón instrumental** para la “performatividad”, lo cognitivo, el **foco del saber desde el logo moderno** de la educación: hacer. Diferencia entre Instruir y formar.*

(...).

*Se conocerán modelos de aprendizaje centrado en grupo de personas que aprende en conjunto, utilizando herramientas comunes en un mismo entorno, conformando así **Comunidades de aprendizaje**. Esta opción educativa propone una pedagogía basada en el **aprendizaje dialógico** en el que los participantes se convierten en **acti-vos** gestores de **los saberes que emergen** dentro de un particular contexto social, asumiendo para ello la responsabilidad de su propio aprendizaje, la formación y **vivencia deliberada** de una identidad común, que es compartida y elaborada entre sus integrantes y socializada.*

Como puede verse fácilmente, las expresiones en negrita constituyen un evidente privilegio del estilo de pensamiento vivencialista-introspectivista, del cual quedan excluidos los demás estilos. ¿Qué ocurre, entonces, en la práctica? Ocurre que todas aquellas personas que tienen un estilo de pensamiento aritmético-medicional o un estilo de pensamiento lógico-deductivo no tendrán nada que hacer en esa Maestría (el texto está tomado del diseño curricular de una maestría), ni como profesores ni como estudiantes. Para estas personas resultará imposible materializar una “educación desde el amor” o una “deconstrucción de la centralidad del logo educativo”, porque ellos trabajan con conceptos concretos o con conceptos lógicos y no con conceptos retóricos ni literarios. En efecto, ¿“con qué se come” la *deconstrucción de la centralidad del logo educativo*? Qué significa esa expresión en la práctica profesional? Tal vez los del estilo de pensamiento vivencialista comprendan todo un mundo de cosas, pero los demás nos quedamos sin entender nada, absolutamente. Y, al no poder entender esas expresiones, al no tener nada que hacer en ese programa, ni como profesores ni como estudiantes, quedamos excluidos de ese núcleo de conducción y no podemos participar en esa red interaccional.

Imaginemos ahora el caso de las evaluaciones de investigaciones, cuando, por ejemplo, los miembros de un jurado tienen un estilo de pensamiento diferente al del investigador o diferentes entre sí: las consecuencias suelen ser negativas. En realidad, los núcleos de tomas de decisión en materia de nombramiento de evaluadores de investigaciones deberían considerar prioritariamente las coincidencias y discrepancias de estilos de pensamiento a la hora de designar jurados o comités de evaluación para trabajos de grado, arbitraje de artículos, financiamiento de proyectos, entrevistas de ingreso a los programas de postgrado, etc. Muchas veces los choques no tienen nada que ver con la calidad intrínseca de los trabajos ni de sus autores, sino más bien con discrepancias de estilos de pensamiento. Hay, incluso, programas completos de doctorado cuyos núcleos de decisión ya tienen previamente establecido el privilegio de un cierto estilo de pensamiento sobre los demás, hasta el punto de que si el proyecto de tesis, por ejemplo, no es de corte fenomenológico o vivencialista, entonces ese proyecto no tiene ningún futuro en ese programa. Es así como muchos participantes que no concuerdan, ni mucho menos, con la visión dominante, se ven presionados a producir su tesis doctoral bajo una óptica de trabajo totalmente forzada, que además no dominan ni entienden, con las consecuentes incoherencias epistemológicas y metodológicas.

Podríamos plantear muchos otros núcleos de conducción en los que se revela esta exclusión de estilos de pensamiento, desde los vértices más amplios hasta los más reducidos. Una gerencia de investigaciones, un postgrado, una universidad, una organización cualquiera, fracasarían en sus objetivos si se montan sobre la base de la exclusión de estilos de pensamiento. Aunque no parezca o aunque parezca algo muy en el nivel de los detalles,

las exclusiones de estilos de pensamiento existen y resultan mucho más nefastas de lo que a primera vista podría parecer.

Una revolución nacional, por ejemplo, impostada sobre la base de este tipo de exclusión, tendría efectos sumamente negativos, ya que bloquearía la participación de las grandes masas. Habría que investigar si, por ejemplo, en el caso de la llamada revolución bolivariana de Venezuela, la reciente y progresiva pérdida de apoyo de parte de los grandes sectores desposeídos no habrá sido un efecto, al menos parcialmente, de la imposición de un estilo de pensamiento emotivo-afectivo o, dicho de otro modo, del predominio de un enfoque vivencialista, animista, en las grandes decisiones y en los manejos comunicacionales de la gran política. Sabemos que en estos enfoques animistas o voluntaristas, centrados en el apasionamiento y la afectividad, se le otorga mucha importancia a los efectos retóricos, a lo que se ha llamado el poder de la palabra, a aquellos mecanismos orientados a mover los ánimos y a crear actitudes e impulsar a la acción exclusivamente mediante la emotividad, dejando de lado el mundo de las evidencias y los razonamientos. Dentro de esa retórica, juegan un papel central los simbolismos, las metáforas y los eslóganes: “la geometría del poder”, “los cinco motores”, “los batallones”, “Patria, Socialismo o Muerte”, etc. Si alguien se pusiera a buscar ejemplos de esta retórica en los últimos nueve años, sin duda conseguiría un vasto inventario. El problema no está en apuntar a la emotividad de las masas para orientarlas a un proyecto nacional que en sí mismo puede ser loable ni tampoco está en el uso de este tipo de simbolismos. El problema no radica allí, sino en dos factores: el primero es que ese sea un enfoque exclusivo, que no se complementa con los recursos de la razón ni con los de los sentidos; en realidad, al dejar de lado la racionalidad y los exámenes de la realidad, se está imponiendo un estilo de pensamiento generador de esta clase de exclusiones que se ha venido planteando en este documento. La acción política es una acción esencialmente racional, estratégica, y, por tanto, jamás lograría sus objetivos apelando exclusivamente a las pasiones y emociones. El segundo factor problemático está en que las grandes masas tienen tantas y tan profundas necesidades reales, concretas, de alcances prácticos, que ningún mecanismo, por voluntarista y simbolista que sea, debe dejar de apelar a los recursos de la sensorialidad ni de la racionalidad para resolver esas necesidades. No hay que negar que los manejos actitudinales y socio-simbólicos son necesarios, pero jamás en detrimento de las potencialidades de la razón ni de las miradas atentas a la realidad observable. Al lado de los animismos y voluntarismos, son imprescindibles los razonamientos y las técnicas. Es por eso por lo que, ante tantas carencias materiales de las clases empobrecidas, en la medida en que las soluciones sociales tardan, dichas clases irán perdiendo sus esperanzas e irán restringiendo su apoyo al proyecto político. Y, en el fondo de todo, este predominio de un estilo de pensamiento sobre los demás estilos constituye un proceso adicional de exclusión, que se suma a la exclusión de las riquezas de una sociedad.

El asunto es que los estilos de pensamiento se complementan entre sí, en función de la eficiencia organizacional de las redes interaccionales. Al excluir uno de ellos, se está obstaculizando esa complementariedad y se está apostando a la ineficiencia de las redes interaccionales. No es posible trabajar ni lograr metas excluyendo a gente valiosa, sean negros, mahometanos, hispanos, divorciados, homosexuales..., o sean de un estilo de pensamiento diferente. La exclusión social basada en discriminación de estilos de pensamiento resulta tan nefasta como cualquier otra exclusión.

Referencias

- Clark, A. (1997). *Being There: Putting Brain Body and World Together Again*. Cambridge, MA: MIT Press.
- _____ (1999). "Embodied, situated, and distributed cognition", en W. Betchel and G. Graham (eds) (1998): *A Companion to Cognitive Science*. Oxford: Blackwell. Pp. 506-517.
- Correa, Y. (2000): *Estilos de Pensamiento y Estructuras Discursivas*. Tesis de Maestría. Maturín: UPEL.
- Etkin J. (1993): *La Doble Moral de las Organizaciones, los Sistemas Perversos y la Corrupción Institucionalizada*. Buenos Aires: McGraw-Hill.
- Gardner, Howard and Seana Moran. (2006). "The science of Multiple Intelligences theory: A response to Lynn Waterhouse". *Educational Psychologist*, Volume 41, Issue 4, Fall 2006, pp. 227-232.
- Graham (eds): *A Companion to Cognitive Science*, Malden, MA: Blackwell Publishing
- Hernández Rojas, A. (2000): *La Investigación como Discurso*. Tesis Doctoral. Caracas: UNESR.
- Higgins-Biddle, J. C. (Ed.) (2000): *The Clarendon Edition of the Works of John Locke*. Oxford: Clarendon Press.
- Kitterle, F. (Ed.) (1991): *Cerebral Laterality: Theory and Research, the Toledo Symposium*. New Jersey: Hillsdale.
- Ogden, C. K. and I. A. Richards, I. A. (1923). *The Meaning of Meaning: A Study of the Influence of Language Upon Thought and of the Science of Symbolism*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Martínez Navarro, E. (2002): "Aporofobia", en Conill, J. (coord.): *Glosario para una Sociedad Intercultural*, Valencia: Bancaja, 2002, pp. 1723. Disponible: <http://padron.entretemas.com/OtrasSecc/Descargas/Aporofobia.htm>
- Padrón, J. (1996a): "La Neosofística y los Actuales Sofismas", en Cinta de Moebio No. 8. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile. Disponible: <http://padron.entretemas.com/neosofistica/neosofistica.htm>. Consulta: 30-10-07.
- _____ (1996b): *Análisis del Discurso e Investigación Social*. Caracas: Publicaciones del Decanato de Postgrado de la UNESR.
- _____ (2004): *Investigación y Transformación Social*. Conferencia inaugural en las X Jornadas de Investigación. Colegio Universitario Francisco de Miranda. Disponible: http://padron.entretemas.com/Inv_TransfSoc/index.htm
- Popper, K. (1985): *Conocimiento Objetivo*. Madrid: Tecnos.
- _____ (1995): *Un Mundo de Propensiones*. Madrid: Tecnos.

Rousseau, J. J. (1762, 1961): *Émile ou De l'éducation*. Paris: Garnier. Edición electrónica de Classiques des Sciences Sociales, Université de Québec à Chicoutimi. Disponible en: <http://dx.doi.org/doi:10.1522/cla.roj.emi>. Consulta: 30-10-07.

S/D (2007): *Sistema Educativo Bolivariano*. Ministerio del Poder Popular para la Educación. Dirección General de Currículo [Sin datos], disponible en: <http://www.me.gov.ve/>

S/D (2007b): *Maestría Robinsoniana: Bases Formativas en el Plan de Estudio e Intenciones Educativas*. UNESR: Caracas. [Sin datos].

Smith, J. C. (2007): *Historical Foundations of Cognitive Science*. New York: Springer Pub. Co.

Sowa, J. F. (2000). Ontology, Metadata, and Semiotics. Presented at ICCS'2000 in Darmstadt, Germany, on August 14, 2000. Published in B. Ganter & G. W. Mineau, eds., *Conceptual Structures: Logical, Linguistic, and Computational Issues*, Lecture Notes in AI #1867, Springer-Verlag, Berlin, 2000, pp. 55-81. Disponible: <http://users.bestweb.net/~sowa/peirce/ontometa.htm>. Consulta: 30-10-07.

Sternberg, Robert (1985): *Beyond IQ: The Triarchic Mind*. New York: Cambridge University Press.

Thelen, E., et al. (2001). "The Dynamics of Embodiment: A Field Theory of Infant Perseverative Reaching." *Behavioral and Brain Sciences* 24: 1-86.

Thagard, P., (2005). *Mind: Introduction to Cognitive Science*, 2nd edition, Cambridge, MA: MIT Press.

Van Dijk, T. (1977): *Texto y Contexto*. Madrid: Cátedra.